Aurum
EDITORA

TESSITURAS & SABERES III

Epistemes Multidisciplinares

LIDIANE ÁLVARES MENDES
GILDA PORTELLA ROCHA
MAYARA CHRISTINE DUARTE
THARLES FIGUEIREDO DE ARAUJO

Aurum
EDITORA

TESSITURAS & SABERES III

Epistemes Multidisciplinares

LIDIANE ÁLVARES MENDES
GILDA PORTELLA ROCHA
MAYARA CHRISTINE DUARTE
THARLES FIGUEIREDO DE ARAUJO

AURUM EDITORA LTDA - 2025
Curitiba – Paraná - Brasil

EDITOR CHEFE
Lucas Gabriel Vieira Ewers

ORGANIZADORES DO LIVRO
Lidiane Álvares Mendes
Gilda Portella Rocha
Mayara Christine Duarte
Tharles Figueiredo de Araujo

EDIÇÃO DE TEXTO
Stefanie Vitoria Garcia de Bastos

EDIÇÃO DE ARTE
Aurum Editora Ltda

IMAGENS DA CAPA
Freepik, Canva.

BIBLIOTECÁRIA
Camila Aparecida Rodrigues

ÁREA DE CONHECIMENTO
Ciências da Educação

Copyright © Aurum Editora Ltda
Texto Copyright © 2025 Os Autores
Edição Copyright © 2025 Aurum Editora Ltda

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

A responsabilidade pelo conteúdo, precisão e veracidade dos dados apresentados neste texto é inteiramente do autor, não refletindo necessariamente a posição oficial da Editora. O trabalho pode ser baixado e compartilhado, desde que o crédito seja dado ao autor, mas não é permitida a modificação do conteúdo de qualquer forma ou seu uso para fins comerciais.

A Aurum Editora se compromete a manter a integridade editorial em todas as fases do processo de publicação, prevenindo plágio, dados ou resultados fraudulentos, e assegurando que interesses financeiros não afetem os padrões éticos da publicação. Qualquer suspeita de má conduta científica será verificada com atenção aos princípios éticos e acadêmicos. Todos os manuscritos passaram por uma avaliação cega por pares, realizada pelos membros do Conselho Editorial, e foram aprovados para publicação com base em critérios de imparcialidade e objetividade acadêmica.

CORPO EDITORIAL

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos - Doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba

Adriano Rosa da Silva - Mestre em História Social pela Universidade Federal Fluminense

Alessandro Sathler Leal da Silva - Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Alex Lourenço dos Santos - Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Catalão

Alisson Vinicius Skroch de Araujo - Editor Independente - Graduado em Criminologia pelo Centro Universitário Curitiba

Alline Aparecida Pereira - Doutora em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense

Allysson Barbosa Fernandes - Mestre em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia

Ayla de Jesus Moura - Mestra em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco

Blue Mariro - Doutorando em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Camila Aparecida da Silva Albach - Doutoranda em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa

Carina Mandler Schmidmeier - Mestranda em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Carolline Nunes Lopes - Mestra em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro

Cristiane Sousa Santos - Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana

Dandara Christine Alves de Amorim - Doutoranda em Direito pela Universidade do Oeste de Santa Catarina

Daniel da Rocha Silva - Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe

Daniel Rodrigues de Lima - Mestre em História pela Universidade Federal do Amazonas.

Edson Campos Furtado - Doutor em Psicologia - Área de Concentração: Estudos da Subjetividade pela Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil.

Elane da Silva Barbosa - Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará

Fabio José Antonio da Silva - Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina.

Fabricio do Nascimento Moreira - Doutorando em Administração pela Universidade Federal do Rio de Janeiro

Felipe Antônio da Silva - Graduado em Direito pelo Centro Universitário Unihorizontes

Felipe Martins Sousa - Mestrando em Ciência e Tecnologia Ambiental pela Universidade Federal do Maranhão, UFMA, Brasil.

Francisco Welton Machado - Editor Independente - Graduado em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí

Gabriela da Silva Dezidério - Doutoranda em Sociologia pela Universidade Federal Fluminense

Gabriella de Morais - Doutora em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais

Gleyson Martins Magalhães Reymão - Mestre Profissional em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação pelo Instituto Federal do Pará

Gustavo Boni Minetto - Mestrando em Educação, Linguagens e Tecnologia pela Universidade Estadual de Goiás

Hygor Chaves da Silva - Doutorando em Ciência dos Materiais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Brasil.

Ítalo Rosário de Freitas - Doutorando em Biologia e Biotecnologia de Microrganismos pela Universidade Estadual de Santa Cruz

Itamar Victor de Lima Costa - Mestre em Desenvolvimento de Processos Ambientais
pela Universidade Católica de Pernambuco

João Vitor Silva Almeida - Graduado em Gestão de Cooperativas pela Universidade Federal do Tocantins

José Bruno Martins Leão - Doutor em Sistema Constitucional de Garantia de Direitos pela Instituição Toledo de Ensino

José Cláudio da Silva Júnior - Mestrando em Ciências da Saúde pela Universidade de Pernambuco

José Leonardo Diniz de Melo Santos - Mestre em Educação, Culturas e Identidades pela Universidade Federal Rural de Pernambuco

José Marciel Araújo Porcino - Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, UFPB, Brasil.

José Neto de Oliveira Felippe - Doutorando em Ensino de Ciências Exatas - PPGECE - Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, UNIVATES, Brasil.

Júlio Panzera Gonçalves - Doutor em Ciências pela Universidade Federal de Minas Gerais

Luan Brenner da Costa - Editor Independente - Graduado em Enfermagem pela Fundação Herminio Ometto

Lucas Matheus Araujo Bicalho - Mestrando em Historia pela Universidade Estadual de Montes Claros, UNIMONTES, Brasil.

Lucas Pereira Gandra - Doutor em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Luciano Victor da Silva Santos - Mestrando em Hotelaria e Turismo pela Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Brasil.

Luís Paulo Souza e Souza - Doutor em Saúde Pública pela Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Brasil.

Luzia Eleonora Rohr Balaj - Doutoranda em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Magno Fernando Almeida Nazaré - Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

Maickon Willian de Freitas - Mestre em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Maikon Luiz Mirkoski - Mestre Profissional em Matemática em Rede Nacional pela Universidade Estadual de Ponta Grossa

Mailson Moreira dos Santos Gama - Doutorando em História pela Universidade Federal de Minas Gerais

Marcela da Silva Melo - Mestre em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará

Marcos Scarpioni - Doutorando em Ciência da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora

Marilha da Silva Bastos - Mestranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará

Mario Marcos Lopes - Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos

Mateus Henrique Dias Guimarães - Mestre em Enfermagem na Atenção Primária à Saúde pela Universidade do Estado de Santa Catarina

Mirna Liz da Cruz - Editora Independente - Graduada em Odontologia pela Universidade Federal de Goiás

Newton Ataíde Meira - Mestrando em Desenvolvimento Social pela Universidade Estadual de Montes Claros

Osorio Vieira Borges Junior - Doutorando em História pela Universidade Federal de Minas Gerais

Pedro Carlos Refkalefsky Loureiro - Doutorando em Comunicação, Cutlra e Amazônia pela Universidade Federal do Pará, UFPA, Brasil.

Plinio da Silva Andrade - Mestrando em Ciências da Educação pela Universidade Leonardo Da Vinci

Priscila da Silva de Souza Bertotti - Editora Independente - Graduada em Biomedicina pelo Centro Universitário UniOpet

Rafael José Kraisch - Doutorando em Neurociências pela Universidade Federal de Santa Catarina

Rita de Cássia de Almeida Rezende - Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília

Rodrigo de Souza Pain - Doutor em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Rodrigo Oliveira Miranda - Doutor em Administração de Empresas pela Universidade de Fortaleza

Rogério de Melo Grillo - Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas

Ryan Dutra Rodrigues - Editor Independente - Graduado em Psicologia pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas

Salatiel Elias de Oliveira - Doutor em Apostilamento de Reconhecimento de Título pela Universidade do Oeste Paulista

Sebastião Lacerda de Lima Filho - Doutorando em Medicina Translacional pela Universidade Federal do Ceará

Silvio de Almeida Junior - Doutor em Promoção de Saúde pela Universidade de Franca

Swelen Freitas Gabarron Peralta - Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná

Talita Benedcta Santos Künast - Doutoranda em Biodiversidade e Biotecnologia pela Universidade Federal de Mato Grosso

Tályta Carine da Silva Saraiva - Mestra em Agronomia pela Universidade Federal do Piauí

Thiago Giordano de Souza Siqueira - Doutor em Ciência da Informação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Thiago Silva Prado - Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá

Valquíria Velasco - Doutora em História Comparada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil.

Victor José Gumba Quibutamene - Mestrando em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande, FURG, Brasil.

Vinicius Valim Pereira - Doutor em Zootecnia pela Universidade Estadual de Maringá, UEM, Brasil.

Wilson Moura - Doutor em Psicologia pela Christian Business School

Yohans de Oliveira Esteves - Doutor em Psicologia pela Universidade Salgado de Oliveira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Tessituras & saberes III [livro eletrônico] :
epistemes multidisciplinares / organizadores
do livro Lidiane Álvares Mendes ... [et al.].
-- Curitiba, PR : Aurum Editora, 2026.
PDF

Outros organizadores : Gilda Portella Rocha,
Mayara Christine Duarte, Tharles Figueiredo de
Araujo.
Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-83849-67-0

1. Artigos científicos - Coletâneas 2. Ciência
3. Educação 4. Interdisciplinaridade e conhecimento
5. Transdisciplinaridade I. Mendes, Lidiane Álvares.
II. Rocha, Gilda Portella. III. Duarte, Mayara
Christine. IV. Araujo, Tharles Figueiredo de.

26-338069.0 CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade como novas formas de conhecimento para a articulação de saberes no contexto de ciência e do conhecimento em geral 370.1

Camila Aparecida Rodrigues - Bibliotecária CRB - SP-010133/O

DOI: 10.63330/livroautoral372026-

Aurum Editora Ltda
CNPJ: 589029480001-12
contato@aurumeditora.com
(41) 98792-9544
Curitiba - Paraná

ORGANIZADORES

Lidiane Álvares Mendes
Licenciada em História/UNIVAG, mestra em História pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e doutoranda em Estudos de Cultura Contemporânea pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Membro do LATINAS- Grupo de Estudos Feministas sobre Decolonialidade Trabalho e Cuidado do CNPq e do Grupo do Pesquisa em História, Linguagens e Cultura (UFMT/CNPQ)
Lattes: https://lattes.cnpq.br/8933747002583340
ORCID: 0000-0002-3166-9917
E-mail: mestradolidiane@gmail.com

Gilda Portella Rocha
Sacerdotisa de Umbanda, multiartista, escritora, membra PEN- Brasil/MT, coafrofundadora do Coletivo Herdeiras do Quariterê. Doutoranda em Estudos de Cultura Contemporânea da UFMT. Membra do LATINAS - Grupo de Pesquisa sobre Decolonialidade, Trabalho e Cuidado do CNPq e Conselheira do CEPIR/ MT.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/8417212809721556
ORCID: 0009-0000-3824-0438
E-mail: gildaportella.art@gmail.com

Mayara Christine Duarte
Psicóloga e filósofa, mestre em Estudos de Cultura Contemporânea pela UFMT e doutoranda na mesma instituição. Sua trajetória acadêmica e profissional é marcada pelo diálogo entre Psicologia, Filosofia, Direitos Humanos e estudos de gênero. Atua principalmente nas áreas de violência doméstica, políticas públicas e direitos de mulheres, com ênfase nas vivências de mulheres transexuais e travestis. Possui experiência em Psicologia Social e docência no ensino superior, acreditando na educação e na produção de conhecimento como ferramentas de transformação social.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3879145658392237
ORCID: 0000-0002-0039-1908

Tharles Figueiredo de Araujo
Historiador e Mestre em Estudos de Cultura Contemporânea pela Universidade Federal de Mato Grosso (PPGECCO/UFMT/Cuiabá). Graduado em História pela mesma instituição (Campus Rondonópolis, atual UFR), atua como docente na educação básica e desenvolve pesquisas com foco em História da(s) África(s), cinema produzidos por africanos, cultura afro-brasileira e educação. Além da trajetória acadêmica, é sacerdote de Umbanda, articulando saberes tradicionais e contemporâneos.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3486836275753627
E-mail: t.figueiredo123@hotmail.com

AUTORES

Aguinaldo Rodrigues Gomes
Amanda de Oliveira Santana
Bibiana Maria Bragagnolo
Carolina Cristelli Costa
Célia Cristina Soares
Denise da Costa Gomes
Gilda Portella Rocha
Giovanna Rodrigues Rebouças Martins
Glaucos Luis F. Monteiro
Janaina Rodrigues de Oliveira
João Almeida dos Santos
Leonardo Gomes Esteves
Lidiane Álvares Mendes
Lissa Carvalho de Souza
Lozia Evaristina do Nascimento
Luciana Gonçalves de Lima
Mari Gemma De La Cruz
Maria Clara Oliveira Bertúlio
Mário Cezar Silva Leite
Mayara Christine Duarte
Ozaias da Silva Rodrigues
Silviane Ramos
Suely Dulce de Castilho
Tami Campos Lara
Tharles Figueiredo de Araujo
Victor Felipe Oliveira Peres
Whatilan Fernandes Luciano

PREFÁCIO

"*Foram me chamar eu estou aqui o que há*", embalada ao som ancestral de Dona Ivone Lara, apresento esse magnifico livro. Recebi com muita alegria o honroso convite para prefaciar o terceiro volume do livro ***Tessituras e Saberes III.*** Sou a primeira leitora da obra no prelo, textos com tanta profundidade, algo singular, autoral num mundo que resiste a inteligência artificial.

A obra **Tessituras I**, organizada, sistematizada e publicada no início de 2024 acontece como espaço de publicizar pesquisas no campo das confluências contemporâneas.

O **Tessituras II**, publicado no final de 2024, segue com a mesma energia pulsante das pesquisas em andamento e concluídas. O livro Tessituras e Saberes III, começa a ser gestado em 2025 e apresenta um conjunto de artigos que possibilitaram muitas pontes e mediações de saberes.

Sob olhar atento e gentil de duas grandes pesquisadoras, o livro organizado por Gilda Portella Rocha e Lidiane Álvares Mendes, o livro cumpre sua proposta de ser um espaço/território de aquilombar saberes. *Gilda Portella Rocha*, mulher destemida, oceano em suas análises e aprofundamento teórico. *Lidiane Álvares Mendes*, entusiasta da pesquisa, um vulcão em ação, intensa, juntas essas mulheres que denomino como fenômenos da natureza. Ambas tornam possível e viável nesse ambiente acadêmico, confluir artigos de leitura fluida, dinâmica e acolhedora. Suas energias somadas, *transfluêm* o desejo de produzir um território em que pesquisadoras e pesquisadores possam fazer ecoar suas vozes, seus sujeitos de pesquisa.

Nessa edição do livro, as organizadoras convidaram dois ilustres pesquisadores, *Mayara Christine Duarte* e *Tharles Figueiredo de Araújo* para compor a organização do livro. Então, se já havia disposição e energia na organização do livro, Mayara e Tharles movimentam a gira, potencializam o cuidado, enaltecem a seleção e avaliação dos textos.

O projeto do livro ***Tessituras e Saberes*** III, nasce em meio ao compromisso de uma educação libertadora. Num mundo marcado pela negação da ciência, pela negação das ciências humanas, essa onda negacionista, é interrompida por essa obra.

No dicionário Aurélio a palavra "*Tessitura*" traz em si a ideia de composição, de harmonia, do fazer em pauta, do tecer em tela, ação de fazer que entrelaça ideias, fatos, partes e constrói no movimento do entrelaçar. Esse é desejo dessa obra, entrelaçar saberes, entrelaçar ancestralidades.

Tessituras e Saberes III, mantém a estética dos primeiros volumes. Sistematizado e organizado em três importantes eixos.

No primeiro eixo, apresenta pesquisas no campo das Estéticas da Ancestralidade – Saberes, Corpos e Espiritualidades. Nesse eixo convida as reflexões que articulem expressões artísticas, práticas corporais e manifestações religiosas como modos de transmissão e reinvenção de saberes ancestrais. Aborda temas como: A presença do sagrado nas artes visuais, na música, na fotografia, no cinema e na literatura; Dos peregrinos da bandeira de São Benedito, as práticas religiosas de matriz africana que resistem com sua estética, poética, espiritual e política; A Cosmopercepção afro-ameríndias, espiritualidades e sua presença nas expressões culturais.

No Eixo II, com o foco em produções literárias, teatrais, cinematográficas, performáticas e populares que constroem narrativas contra-hegemônica. Neste eixo, a ênfase está em como diferentes linguagens, poéticas e epistemes expressam vivências, dores e potências de sujeitos historicamente marginalizados. Com profundidade teórica, compromisso ético/estético apresenta o diálogo entre a educação, literatura, teatro,

música e cinema como espaços de disputa simbólica; A narrativa viva dos quilombolas, povos de terreiros de matriz africana, sambista, lgbtqiapn+ como resistência vivências sociais, artísticas, política e cultural e os Cruzamentos entre oralidade, performance e escrita.

No eixo III, irá tratar das *Fronteiras e Encontros*, enquanto espaço território de diálogos Interculturais nas Artes e nos Saberes. Esse eixo, explora os pontos de encontro entre diferentes formas de saber e de fazer artístico, religioso e cultural. Este eixo propõe investigações sobre hibridismos estéticos e inter-relações entre tradição e contemporaneidade; as Intersecções entre arte, religião, pedagogia e política; e finda com as experiências e metodologias transdisciplinares na criação e análise cultural.

Que tecer espetacular, o entrelace de pensamentos, de pesquisas abre os caminhos dessa circularidade e encruza de saberes. *O futuro é ancestral* afirmou Ailton Krenak, a frase convida a humanidade a olhar para trás, como a imagem de **Sankofa,** o pássaro que se movimenta para frente, ao passo que mantém sua cabeça voltada para trás, num elo inquebrantável com a nossa história e a nossas raízes. Esse é desejo desse livro é se mater a coerência pedagógica. Que esse livro encontre seu destino. A gira girou, agradeço imensamente o convite para ser a primeira leitora dessa obra.

Caro (a) leitor(a), prepare-se para navegar as águas frondosas das palavras que se entrelaçam, num manancial de potentes produções. Espero que, ao virar estas páginas, você encontre saberes e etnossaberes, encruzilhadas e circularidades que entrecruzam vidas. Ante ao inacabamento que é inerente à condição humana, ser e estar no mundo, como ser inconcluso, na busca por *Ser mais*. Por ser gente, um ser humano melhor no mundo, reafirmo o convite à leitura de ***Tessituras e Saberes III.***

Cuiabá-MT, verão de 2026.
Janaina Santana da Costa[1]

[1] Pós - doutora em Educação. Professora do curso de Pedagogia/UFMT, lotada no Departamento de Teorias e Fundamentos da Educação -DTFE/IE/UFMT. Membra do grupo de estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – GEABI/UFPA/ALTAMIRA.

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....**9**

APRESENTAÇÃO.....**14**

EIXO 1

CAPÍTULO 1 - CARTOGRAFIAS DO TEMPO, DIÁLOGOS ENTRE PONCIÁ VICÊNCIO E A TEMPORALIDADE ANCESTRAL
Maria Clara Oliveira Bertúlio, Victor Felipe Oliveira Peres e Mário Cezar Silva Leite.

Crossref ***https://doi.org/10.63330/livroautoral372026-001***
.....**16-23**

CAPÍTULO 2 - O PAPEL DA IGREJA DE SANTA ANA NA IDENTIDADE COMUNITÁRIA COXIPONENSE – CUIABÁ/MT
Janaina Rodrigues de Oliveira.

Crossref ***https://doi.org/10.63330/livroautoral372026-002***
.....**24-31**

CAPÍTULO 3 - A FORÇA DA FÉ: ESTÉTICA VISUALIDADES E AFETOS NA PEREGRINAÇÃO DE SÃO BENEDITO: DEVOTAS NEGRAS DO SANTO NEGRO
Silviane Ramos e Célia Cristina Soares.

Crossref ***https://doi.org/10.63330/livroautoral372026-003***
.....**32-40**

EIXO 2

CAPÍTULO 4 – A ETNOMATEMÁTICA COMO NARRATIVA DE RESISTÊNCIA EPISTEMÓLOGICA: SABERES, CULTURAS E REINVENÇÃO NO ENSINO DA MATEMÁTICA
Whatilan Fernandes Luciano, Denise da Costa Gomes e Lozia Evaristina do Nascimento.

Crossref ***https://doi.org/10.63330/livroautoral372026-004***
.....**42-49**

CAPÍTULO 5 – FORMAÇÃO DOCENTE EM ETNOSSABERES E TECNOLOGIAS SOCIAIS EM ESCOLAS ESTADUAIS QUILOMBOLAS DE MATO GROSSO
João Almeida dos Santos, Luciana Gonçalves de Lima e Suely Dulce de Castilho.

Crossref ***https://doi.org/10.63330/livroautoral372026-005***
.....**50-60**

CAPÍTULO 6 - EDUCAÇÃO ESCOLAR, CONFLITOS E PANDEMIA EM TERRITÓRIO QUILOMBOLA: O CASO DA COMUNIDADE DO CUMBE
Ozaias da Silva Rodrigues.

Crossref ***https://doi.org/10.63330/livroautoral372026-006***
.....**61-70**

CAPÍTULO 7 - ENTRELAÇAMENTO TEÓRICO-PRÁTICOS: OS OLHARES DOCENTES SOBRE O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO DE GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA (GDE)
Amanda de Oliveira Santana.

Crossref doi ***https://doi.org/10.63330/livroautoral372026-007***
.....**71-79**

CAPÍTULO 8 – AS INFÂNCIAS DESPROTEGIDAS PELA FAMÍLIA MONOGÂMICA E CISHETERONORMATIVA: COMO INVENTAR INFÂNCIAS (*im*) POSSÍVEIS?
Lissa Carvalho de Souza e Giovanna Rodrigues Rebouças Martins.

Crossref doi ***https://doi.org/10.63330/livroautoral372026-008***
.....**80-88**

CAPÍTULO 9 – QUANDO A FAMÍLIA É ESCOLHIDA: REFLEXÕES SOBRE HETERONORMATIVIDADE E O DIREITO DE FAMÍLIA A PARTIR DA SÉRIE POSE
Mayara Christine Duarte e Tami Campos Lara.

Crossref doi ***https://doi.org/10.63330/livroautoral372026-009***
.....**89-98**

CAPÍTULO 10 – A IMAGEM COMO REMÉDIO: POSSIBILIDADES TERAPÊUTICAS DA FOTOGRAFIA CONTEMPORÂNEA
Mari Gemma De La Cruz e Bibiana Maria Bragagnolo.

Crossref doi ***https://doi.org/10.63330/livroautoral372026-010***
.....**99-112**

CAPÍTULO 11 – TRABALHO DOMÉSTICO E RELACIONAMENTO INTER-RACIAL ENTRE AS MULHERES NO FILME BRASILEIRO *AS BOAS MANEIRAS*
Carolina Cristelli Costa e Aguinaldo Rodrigues Gomes.

Crossref doi ***https://doi.org/10.63330/livroautoral372026-011***
.....**113-121**

CAPÍTULO 12 – APONTAMENTOS SOBRE A TRADIÇÃO ORAL NO FILME *KEITA! I'HÉRITAGE DU GRIOT (1995) DE DANI KOUYATÉ*
Tharles Figueiredo de Araujo e Gilda Portella Rocha.

Crossref doi ***https://doi.org/10.63330/livroautoral372026-012***
.....**122-131**

CAPÍTULO 13 – DO LIXO AO LUXO: A CIRCULAÇÃO DE *ESTAMIRA* EM UM EXEMPLO
Lidiane Álvares Mendes e Leonardo Gomes Esteves.

Crossref doi ***https://doi.org/10.63330/livroautoral372026-013***
.....**132-142**

EIXO 3

CAPÍTULO 14 – LA PAZ – CALDEIRÃO CULTURAL CONTEMPORÂNEO A *ORILLAS DEL TITICACA*
Glaucos Luis F. Monteiro.

Crossref doi ***https://doi.org/10.63330/livroautoral372026-014***
.....**143-153**

POSFÁCIO.....**154**

APRESENTAÇÃO

Escrever e narrar constituem, antes de tudo, gestos éticos de coragem, partilha e implicação com o mundo. Em *Tessituras & Saberes III: Epistemes Multidisciplinares*, o conhecimento é concebido como um fio vivo, pulsante e pluriverso, que se entrelaça às tramas da vida, da memória e da (re) existência. Organizada por Lidiane Álvares Mendes, Gilda Portella Rocha, Mayara Christine Duarte e Tharles Figueiredo de Araujo, a obra emerge do desejo de cozer e cerzir diálogos que a história oficial, reiteradas vezes, tentou desfiar e silenciar.

Tecer saberes múltiplos implica reconhecer a inexistência de uma única forma de conhecer e habitar o mundo. Tal qual uma colcha de retalhos, cuja força reside justamente na diversidade e potências de seus fragmentos e retalhos, este volume congrega pesquisas e pesquisadores (as) que transitam entre a academia, terreiros, festas de santo, teatros, cinemas, quilombos, escolas e o chão da vida, articulando o rigor científico à sensibilidade do olhar, do ser e do sentir.

Como nas tessituras ancestrais, os fios e nós aqui fiados abdicam da unicidade de suas texturas e tramas para, coletivamente, comporem uma nova estética e tecem outras epistemes. Trata-se de um gesto de ensinagem: dobrar as palavras, driblar a escassez, confrontar a morte e celebrar a vida. Cada pesquisador (a) se mistura e se urde ao seu objeto de estudo; e, em movimento recíproco, comunidades, territórios e memórias coletivas transmutam-se, estando simultaneamente dentro e fora, aqui e acolá, em cartografias que embaralham passado, presente e futuro em nas espirais de sentidos.

Escutas, imagens, festas, danças, rezas e tradições emergem como práticas de cura e potências criativas inventivas, passíveis de serem recontadas e rememoradas em infinitas narrativas, à maneira de *As mil e uma noites*. Assim como as tecelãs, e contadoras de histórias esses pesquisadores (as) se refazem ao longo do processo de escrita e escuta, costurando a si próprios. A astúcia do protagonismo do Sul, a agência feminina, a sabedoria ancestral, a oralidade e a pluralidade de perspectivas fazem-se presentes, bordando empatia, justiça restaurativa e interconexões humanas. Não há bordas fixas, nem início, meio ou fim estanques: os capítulos podem ser lidos em múltiplos sentidos, abrindo caminhos diversos de interpretação.

O tear da vida acadêmica, aqui celebrado, sustenta uma rede de amizades, parcerias, cumplicidades e escutas. Este livro configura-se como um portal que acolhe, acalenta e possibilita, reafirmando a crença em um mundo mais justo, plural e fraterno.

Com esses ideais e diferente das edições anteriores, essa coletânea renasce em um momento ímpar na vida pessoal e acadêmica de cada um dos autores(as). Reafirmando o compromisso com a reescrita das Ciências e o comprometimento de recordar que o futuro provém do passado. Passos lentos e emergentes que tecem as tessituras e Saberes construídos desde a primeira edição.

Tessituras e Saberes III –Epistemes Multidisciplinares, apresenta-se como um mosaico intelectual, refletindo o esforço e a colaboração de seus organizadores em costurar diálogos entre diferentes tipos de conhecimento. Ao interagir com perspectivas plurais, o livro transcende a compilação de artigos para se tornar espaço de entrelaçamento. A publicação reafirma a importância da interdisciplinaridade como ferramenta vital para compreendermos as epistemes contemporâneas integrada a ciência.

Boa leitura!
Os(as) organizadores(as)

EIXO 1

CAPÍTULO 1

CARTOGRAFIAS DO TEMPO, DIÁLOGOS ENTRE PONCIÁ VICÊNCIO E A TEMPORALIDADE ANCESTRAL

CARTOGRAPHIES OF TIME, DIALOGUES BETWEEN PONCIÁ VICÊNCIO AND ANCESTRAL TEMPORALITY

https://doi.org/10.63330/livroautoral372026-001

Maria Clara Oliveira Bertúlio
Maria Clara Oliveira Bertúlio é Mestre em Estudos de Cultura Contemporânea (PPGECCO/UFMT), graduada em Tecnologia em Teatro (UNEMAT) e licenciada em Letras Português Literaturas (UFMT).

Victor Felipe Oliveira Peres
Victor Felipe Oliveira Peres, Graduado em Psicologia e pós-graduando do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea (PPG-ECCO) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Mário Cezar Silva Leite
É professor Titular do Departamento de Letras/IL da Universidade Federal de Mato Grosso. Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso (1987), mestrado em Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo (1995), doutorado em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000) e atua como professor-orientador nas Linhas de Pesquisa Poéticas Contemporâneas e Epistemes Contemporâneas com ênfase em Letras e interdisciplinaridade no Programa de Pós-graduação em Estudos de Cultura Contemporânea.

RESUMO

Esta pesquisa percorre o quadro teórico dos estudos literários teorias críticas do espaço e do tempo, tomando como eixo analítico o romance *Ponciá Vicêncio*, da escritora afro- brasileira Conceição Evaristo. A partir de um diálogo interdisciplinar, objetiva-se investigar o modo como os construtos de tempo e espaço operam enquanto eixos narrativos fundamentais na obra, transcendendo funções literárias e constituindo-se em elementos performativos da experiência social da negritude. A metodologia ancora-se no conceito de "Ecrevivência", cunhado por Evaristo, compreendido como prática estética e política de inscrição da memória, da experiência e da corporeidade negra no texto literário. A abordagem mobiliza a noção de cartografia afetiva, fundamentada no pensamento de Deleuze e Guattari (1995) e elaborada por Suely Rolnik (2011), evidenciando os modos pelos quais a narrativa evaristiana opera como um poderoso instrumento de cartografia afetiva, borrando as fronteiras entre a vida e a arte para registrar e projetar futuros a partir da experiência social marginalizada. Os resultados demonstram que a que a obra, ao operar com uma temporalidade espiralada e uma espacialidade relacional, desestabiliza lógicas lineares e colonialistas, erguendo-se como um potente espaço de (re)existência e afrografia da memória negra.

Palavras-chave: Literatura Brasileira Contemporânea; Literatura Negra; Escrevivências; Espaço e Tempo; Cartografia Afetiva.

ABSTRACT

This research covers the theoretical framework of literary studies and critical theories of space and time, taking as its analytical axis the novel Ponciá Vicêncio, by Afro-Brazilian writer Conceição Evaristo. Based on an interdisciplinary dialogue, the objective is to investigate how the constructs of time and space operate as fundamental narrative axes in the work, transcending literary functions and constituting performative elements of the social experience of blackness. The methodology is anchored in the concept of "Ecrevivência" (re-living), coined by Evaristo, understood as an aesthetic and political practice of inscribing black memory, experience, and corporeality in literary text. The approach mobilizes the notion of affective cartography, based on the thinking of Deleuze and Guattari (1995) and elaborated by Suely Rolnik (2011), highlighting the ways in which Evaristian narrative operates as a powerful instrument of affective cartography, blurring the boundaries between life and art to record and project futures based on marginalized social experience. The results demonstrate that the work, by operating with a spiral temporality and a relational spatiality, destabilizes linear and colonialist logics, rising as a powerful space of (re)existence and afrography of black memory.

Keywords: Contemporary Brazilian Literature; Black Literature; Writings; Space and Time; Affective Cartography.

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo propõe um diálogo entre o quadro teórico dos estudos literários e análise do romance Ponciá Vicêncio (2003), de Conceição Evaristo, centrando-se na investigação dos construtos de tempo e espaço como eixos narrativos fundamentais. O exame irá se dedicar às elaborações poéticas e às textualidades negro-brasileiras que compõem as manifestações literárias da negritude, tomando como lente metodológica central o conceito de Escrevivência, cunhado pela própria autora.

A Escrevivência, enquanto prática escritural que inscreve politicamente a vivência de mulheres negras no cânone literário, é compreendida aqui através da noção de cartografia afetiva. Esta noção, fundamentada no pensamento de Deleuze e Guattari (1995) e elaborada por Suely Rolnik (2011), caracteriza-se como um mapeamento subjetivo e político que se opõe a uma representação objetiva do espaço, privilegiando, em vez disso, as intensidades, memórias e afetos que constituem os territórios existenciais do povo negro. Sob essa perspectiva, a narrativa evaristiana opera como um poderoso instrumento de cartografia afetiva, borrando as fronteiras entre a vida e a arte para registrar e projetar futuros a partir da experiência social marginalizada.

Para fundamentar a análise específica das categorias tempo e espaço, este estudo ancora-se ainda no pensamento de Leda Maria Martins (2021), para quem as culturas expressam, em suas vivências

cotidianas, múltiplas e diversas noções de temporalidade. A experiência espaço-temporal espiralada, proposta pela teórica, configura-se como uma cartografia temporal afetiva, na qual o passado ancestral se dobra sobre o presente, orientando e ressignificando a existência. É nessa chave interpretativa que abordamos a narrativa de Ponciá Vicêncio, considerando a perspectiva espiralar como essencial para decifrar a constituição dos espaços e temporalidades no romance. Desse modo, buscamos demonstrar como a Escrevivência, enquanto cartografia afetiva, e o tempo espiralar, como experiência cultural, conjugam-se para tecer a complexa geografia humana e histórica que estrutura a obra, guiando a análise que se desdobrará.

Nesse contexto teórico, a noção de tempo espiralar proposta por Martins (2021) materializa-se na narrativa através da figura ancestral do *Angorô* - o arco-íris e a serpente sagrada. Esta presença mítica, que atravessa a infância de Ponciá e ressurge no desfecho de sua jornada, constitui-se como o elemento estruturante que rompe com a cronologia linear ocidental. Ao unir céu e terra, princípio e fim, *Angorô* encarna um tempo cíclico e regenerador, onde o passado ancestral não se apresenta como instância estanque, mas como força atuante que ressignifica o presente e projeta futuros possíveis. Dessa forma, as temporalidades histórica e narrativa entrelaçam-se como fios condutores para a compreensão do imaginário social e dos territórios existenciais da negritude, tecendo uma cartografia afetiva que articula memória, mito e resistência na tessitura do romance.

"Ponciá Vicêncio" destaca-se pela poética da negritude, que permeia a narrativa de maneira identitária, retratando uma vida marcada pelas contradições do racismo, especialmente no contexto pós-abolição no Brasil. A complexidade da experiência mítica torna-se a força estruturante da obra, politizando os referenciais mitológicos e conferindo ao lúdico uma dimensão política e pedagógica.

A análise da obra por meio das teorias espaciais e temporais contemporâneas, em diálogo com Leda Maria Martins (2021), evidencia a capacidade da literatura negra de desestabilizar narrativas hegemônicas e proporcionar novas compreensões da experiência negra afro-diaspórica. Ao articular conceitos como lugares mais-que-humanos, geografias do coabitar, teorias não-representacionais e a "agitação" do ser mais-que-representacional, podemos ressaltar a partir de nossas observações, que há, na narrativa de Evaristo, uma intrínseca tessitura que demonstra a profundidade de suas contribuições à literatura brasileira.

A partir da noção de lugares mais-que-humanos, conforme proposta por Sarah A. Robertson (2018), somos convidados a transcender a visão antropocêntrica do espaço. Em "Ponciá Vicêncio", a Vila Vicêncio é pulsada não apenas por humanos, mas também por elementos naturais como o rio, a terra, os animais e as plantas, que não são meros coadjuvantes, mas agentes ativos, moldando e interferindo na vida da comunidade. Essa agência material manifesta-se profundamente na relação de Ponciá com o barro, matéria com a qual molda o "homem-barro" à imagem de seu avô Vicêncio. Esse barro não é inerte; ele retém a memória ancestral, chorando e rindo, demonstrando que a terra possui agência e carrega em si a

presença viva dos antepassados. O rio, por sua vez, assume um caráter mítico na trajetória de Ponciá, evocando o conceito banto de *Kalunga* — a água, compreendida não apenas como recurso natural, mas como a linha divisória entre vivos e mortos e a energia vital suprema que tudo conecta. Assim, o rio transcende o simbolismo de liberdade para se tornar uma entidade sagrada de proteção e memória, fundamental na cosmogonia que rege a narrativa em Ponciá Vicêncio.

As Teorias Não-Representacionais, abordadas por Daniel Paiva (2017), abrem caminho para uma compreensão visceral da experiência espaço-temporal, priorizando práticas, afetos e movimentos constitutivos da vida cotidiana. A "geografia do que acontece" nos convida a mergulhar nas sensações e memórias que permeiam a narrativa, focando no conhecimento prático e nas performances que o corpo carrega.

Um exemplo contundente dessa memória corporal, que atua de forma não- representacional, é a herança física e gestual que Ponciá manifesta em semelhança com seu avô Vicêncio: mesmo tendo convivido pouco com ele, ela passa a reproduzir os seus risos-choros e, sobretudo, a posição de seu braço "cotó" (mutilado). Essa mimetização física ilustra como a memória traumática e afetiva da escravidão não está apenas na mente ou em representações verbais, mas sim inscrita na performance do corpo da protagonista. O corpo se torna, assim, o mapa vivo de um território de dor e resistência que transcende a linguagem consciente, reforçando que o passado é um agente ativo no presente.

Essa ideia se correlaciona com as "geografias do coabitar" de Carlos Roberto Bernardes de Souza Júnior (2024), que destaca a interdependência entre humanos e não- humanos na formação dos lugares. A narrativa de Evaristo constroi uma rede de relações na comunidade de Vila Vicêncio que borram as fronteiras entre o natural e o cultural, onde a natureza é divindade e ancestralidade. Essa força vital, contudo, é drasticamente rompida quando Ponciá migra para a urbe. Na cidade, a protagonista vivencia a anomia, o desenraizamento e a solidão, encontrando um espaço de silenciamento e invisibilidade. Este contraste entre o território ancestral da roça, que retém a memória e a vitalidade, e a cidade, que opera sob uma lógica colonial e linear, reforça a importância dos "lugares mais-que-humanos". A experiência urbana da protagonista serve como um poderoso contraponto, ilustrando o que acontece quando a subjetividade negra é separada de sua conexão com os saberes ancestrais, resultando em adoecimento e vazio existencial.

Nesse contexto, o tempo em "Ponciá Vicêncio" não se organiza cronologicamente, mas apresenta-se de forma espiralada. As lembranças emergem em ondas, formando uma cartografia afetiva que entrelaça passado, presente e futuro. Um processo constante de reviver o já vivido. A "agitação" do ser mais-que-representacional, conceito de Hayden Lorimer (2005), enfatiza a natureza dinâmica e processual da cultura na obra. O "conhecimento prático" das tradições negras — dos saberes ancestrais, das rezas e dos gestos — resiste ao tempo e à opressão, sendo ativado por cheiros, texturas e sons. Este processo não é apenas uma recordação, mas uma performance que (re)cria novos sentidos no presente. Dessa forma, o

romance em análise reflete a busca contínua por reconectar o presente ao passado ancestral, utilizando o corpo e a paisagem como arquivos vivos da história.

A literatura negra, e a obra de Conceição Evaristo em particular, são cruciais para a compreensão da experiência negra e afro-diaspórica, fazendo ecoar as vozes e perspectivas historicamente marginalizadas. "Ponciá Vicêncio" não apenas representa o tempo-espaço, mas os performa, proporcionando ao leitor uma imersão sensorial e afetiva que transcende a linearidade.

A articulação dos conceitos apresentados pelos autores do quadro teórico aqui selecionado enriquece a análise da obra, oferecendo ferramentas valiosas para compreender a força da literatura negra na construção de mundos plurais, justos e sensíveis. A escrita de Evaristo, ao entrelaçar passado e presente, memória e afeto, convida à reflexão sobre nossa própria relação com o tempo-espaço, reconhecendo a agência dos corpos, emoções, histórias e narrativas marginalizadas na construção de futuros possíveis. Assim, a obra Poncia Vincenzo de Conceição Evaristo, pode se configurar como um espaço poderoso de resistência e (re)existência da cultura negra, abrindo novas formas de pensar e sentir o mundo.

Ao performar tempo e espaço em vez de apenas representá-los, Evaristo convida à imersão sensorial e afetiva, desafiando narrativas lineares e hegemônicas. A relação entre lugares mais-que-humanos, geografias do coabitar, teorias não- representacionais e a "agitação" do ser mais-que-representacional oferece uma base teórica sólida para compreender a complexidade da escrita de Evaristo. A Vila Vicêncio se torna um espaço vibrante, habitado por humanos e não-humanos em constante interação, onde a natureza exerce influência sobre as memórias e identidades da comunidade.

A noção de tempo espiralado, central na obra da autora, destaca-se quando examinada através das lentes das Teorias Não-Representacionais. O tempo, portanto, não avança linearmente, mas revisita o passado, ressignificando o presente. As lembranças de Ponciá se apresentam de forma não-linear, construindo uma cartografia afetiva que conecta diferentes momentos da sua vida. A oralidade na escrita de Evaristo intensifica essa dimensão performativa, reavivando as vozes ancestrais da protagonista. Em suma, a obra "Ponciá Vicêncio" não apenas narra a história de vida de uma mulher negra no Brasil pós-abolição; mas simboliza a luta constante de um povo por reconhecimento, identidade, pertencimento e direitos. Nesse sentido, Evaristo utiliza a experiência de Ponciá para explorar questões de racismo estrutural, das memórias históricas e das desigualdades sociais, que perpetuam na cultura brasileira.

A estrutura narrativa do romance, que se desvia da linearidade convencional, reflete a própria experiência temporal da protagonista. A forma espiralada do tempo em sua narrativa sugere que as memórias não são simplesmente retóricas do passado, mas estão sempre presentes e influenciam as decisões e ações de Ponciá. Essa abordagem nos convida a compreender como a vivência de um corpo racializado é moldada por legados de dor e resistência, reiterando a concepção de que a história está intrinsecamente

ligada à experiência cotidiana.

Outro aspecto a ser destacado é a centralidade da oralidade e da tradição na obra. Evaristo evoca a cultura afro-brasileira através de contos, mitos e a prática da oralidade, que não apenas preservam a memória coletiva, mas também atuam como uma estética de resistência. A oralidade pode aqui ser considerada uma forma de conhecimento que se opõe às narrativas dominantes, frequentemente genocidas, que tentam apagar a história africana e afro-brasileira. A repetição e a musicalidade presentes na escrita da autora não apenas conferem um ritmo poético, mas também refletem a ancestralidade e a continuidade das vozes que ecoam através das gerações.

A relação de Ponciá com os elementos da natureza, como o rio e a terra, é um convite à reflexão sobre as geografias da resistência. O rio, simbolizando fluidez e transformação, não é apenas um espaço físico, mas um espaço de encontro e autodescoberta. Essa relação dinâmica entre seres humanos e não-humanos enfatiza a ideia de que a natureza é impregnada de significado e relação afetiva, longe dos paradigmas eurocêntricos (Leda Martins, 2021) que muitas vezes governam a literatura ocidental. A natureza, em sua complexidade, torna-se uma personagem essencial que participa ativamente das vivências da protagonista.

Além disso, a construção das identidades em "Ponciá Vicêncio" também pode ser analisada através das lentes da interseccionalidade. A experiência de Ponciá é marcada não só pelo racismo, mas também pela luta de gênero, destacando como as mulheres negras enfrentam barreiras únicas que as definem em sua busca por autonomia e voz. A escritora, ao dar protagonismo à mulher negra, promove uma revalorização de suas lutas e conquistas, permitindo uma maior visibilidade das diversidades dentro da negritude.

A proposta de Evaristo em articular temporalidades e espacialidades leva à transformação da leitura da obra em um ato de engajamento ativo do leitor. Ao provocar uma imersão nas vivências de Ponciá, a autora encoraja os leitores a refletirem sobre suas próprias histórias e identidades, questionando como suas memórias pessoais influenciam e são influenciadas pela história coletiva.

Assim, a obra se configura como um espaço poderoso de resistência e (re)existência da cultura negra. Ao performar tempo e espaço, em vez de apenas representá-los, Conceição Evaristo convida à imersão sensorial e afetiva em uma cartografia essencialmente negra ou, na concepção de Leda Martins (2021), uma afrografia. Essa cartografia não é apenas literária, mas uma prática de Escrevivência que tem o poder de subverter a lógica espacial e temporal dominante, inscrevendo a história e os saberes ancestrais no território literário.

O clímax da narrativa, o retorno final de Ponciá às águas do rio, não é uma fuga ou um ato de desespero, mas um ato de reintegração cósmica. Ele representa um reencontro com as “águas-mãe”, uma fusão com a *Kalunga*, o oceano que é o portal para a ancestralidade e a fonte da energia vital. É nesse

espaço mítico, onde a identidade se dissolve e se renova na totalidade espiralada, que a protagonista reativa o ciclo de sua linhagem e encontra seu lugar de pertencimento.

A literatura de Evaristo, portanto, não apenas enriquece a literatura brasileira, mas também contribui para uma sociedade mais justa e plural, dando voz a experiências marginalizadas e propondo novas formas de entender a experiência negra, para além do olhar de dominação. Esta análise, ao entrelaçar a Escrevivência com as teorias do tempo espiralar e as geografias do coabitar, evidencia a importância dessa contribuição, mostrando como o romance "Ponciá Vicêncio" nos instiga a revisitar o passado, compreender o presente e desenhar futuros promissores a partir da força inesgotável da memória ancestral.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida neste artigo permitiu perceber como o romance Ponciá Vicêncio, de Conceição Evaristo, constitui-se como um artefato literário de profunda densidade teórica e política. Ao dialogar com os referenciais da Escrevivência, do tempo espiralar e das geografias críticas, foi possível desvendar os mecanismos narrativos pelos quais a autora performatiza as categorias de tempo e espaço, deslocando-as de uma função meramente representacional.

Conclui-se que a Escrevivência, enquanto prática escritural e cartografia afetiva, e o tempo espiralar, enquanto experiência cultural, conjugam-se de forma indissociável na obra. Essa conjugação permite a Evaristo mapear os territórios existenciais da negritude a partir de uma lógica singular, que desestabiliza a cronologia linear ocidental e a concepção antropocêntrica de espaço. A narrativa espiralada, onde memórias ancestrais irrompem e ressignificam o presente, e a construção de lugares mais-que-humanos, como a Vila Vicêncio, onde rio, terra e corpo dialogam como agentes ativos, são evidências concretas desse projeto político-literário.

Os conceitos de geografias do coabitar e de teorias não-representacionais foram ferramentas analíticas pertinentes para evidenciar a rede de interdependências que sustenta e compreende a comunidade em Vila Vicêncio, bem como a inscrição corporal da memória traumática e afetiva dentro da obra. O contraste entre o território ancestral e o espaço urbano hostil destaca a permanente violência epistêmica do projeto colonial, que se atualiza de diferentes formas na contemporaneidade, desconectando a subjetividade negra de suas conexões cosmológicas.

Por fim, o desfecho da narrativa, com o retorno de Ponciá às águas do rio — entendidas como Kalunga —, não simboliza um fim, mas um ato de reintegração cósmica e reativação do ciclo espiralar da linhagem. Dessa forma, Ponciá Vicêncio transcende a condição de obra literária para afirmar-se como um gesto de afrografia (Martins, 2021) e (re)existência. A obra de Evaristo, portanto, ao entrelazar ficção, memória e teoria, oferece não apenas uma contribuição fundamental para a literatura brasileira, mas também um conjunto de ferramentas críticas para se pensar a resiliência, a produção de conhecimento e

a projeção de futuros a partir das epistemes negro-diaspóricas.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2.** Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.

DE SOUZA JÚNIOR, Carlos Roberto Bernardes. **Por geografias do coabitar: costurando lugares mais-que-humanos**. GEOUSP Espaço e Tempo (Online), v. 28, n. 2, 2024.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

EVARISTO, Conceição. **"Escrevivência e seus subtextos". In: Escrevivência: a escrita de nós.** Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2020.

LORIMER, Hayden. **Cultural geography: the busyness of beingmore-than-representational'.** Progress in human geography, v. 29, n. 1, p. 83-94, 2005.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela**. Editora Cobogó, 2021.

MARTINS, Leda Maria. **Afinidades e Fricções: performance e escrituras negras.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2021.

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da memória: o Reinado do Rosário no Jatobá.** Mazza Editora, 2021.

PAIVA, Daniel. **Teorias não-representacionais na geografia I: conceitos para uma geografia do que acontece.** Finisterra, v. 52, n. 106, p. 159-168, 2017.

ROBERTSON, Sarah A. **Rethinking relational ideas of place in more-than-human cities.** Geography compass, v. 12, n. 4, p. e12367, 2018.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2011.

CAPÍTULO 2

O PAPEL DA IGREJA DE SANTA ANA NA IDENTIDADE COMUNITÁRIA COXIPONENSE – CUIABÁ/MT

THE ROLE OF THE CHURCH OF SANTA ANA IN THE COMMUNITY IDENTITY OF COXIPONENSE – CUIABÁ/MT

https://doi.org/10.63330/livroautoral372026-002

Janaina Rodrigues de Oliveira
Mestranda ProfHistória
Formada em Licenciatura Plena em História pelo UNIVAG (Centro Universitário de Várzea Grande/MT) e Especialista em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Professora da Educação Básica na rede estadual de Mato Grosso.

RESUMO

Este artigo analisa a consolidação da Igreja de Santa Ana e São Joaquim e sua influência na construção de identidade cultural e religiosa dos moradores dos bairros: Jardim das Palmeiras, Chácara dos Pinheiros, Parque Ohara. Investigndo o processo de construção e atuação da Igreja, assim como suas práticas reliogiosas. Utlizamos como fonte entrevistas com moradores e religiosos, partindo do princípio da concepção de pertencimento cultural e religioso.

Palavras-chaves: Comunidade; Cultura; Identidade; Práticas religiosas.

ABSTRACT

This article analyzes the consolidation of the Church of Santa Ana and São Joaquim and its influence on the construction of cultural and religious identity among residents of the neighborhoods of Jardim das Palmeiras, Chácara dos Pinheiros, and Parque Ohara. It investigates the process of construction and operation of the Church, as well as its religious practices. We used interviews with residents and religious leaders as our source, based on the principle of cultural and religious belonging.

Keywords: Community; Culture; Identity; Religious practices.

1 INTRODUÇÃO

A região do Coxipó, é secular. Sua importância histórica remonta a fundação de Cuiabá, configurando-se em um um local estratégico para escoamento das produções dos ciclos econômicos da região (Siqueira, 1990).

A partir de meados do século XX, impulsionado por políticas habitacionais, marcado principalmente

pela implantação da Universidade Federal de Mato Grosso, a região passa de um território periurbano, para integrar-se definitivamente no espaço urbano.

A urbanização e o intenso processo de loteamento reconfigura a região, que passa a ser um importante eixo populacional e ecônomico, sobretudo, com a implantação do Distrito Industrial. É neste cenário que bairros como o Jardim das Palmeiras, Chácara dos Pinheiros e Parque Ohara que se consolida à partir da década de 1980. O crescente desenvolvimento imobiliário trouxe consigo uma rede de comércio e infraestrutura de transporte, lazer, saúde e educação, transformando a paisagem que até então era rural.

A formação política, econômica e social da região, estrutura-se pela rápida migração, que em contrapartida, busca coesão em seus elos de pertencimento. Neste aspecto, a religião é a mantenedora tão somente da fé, mais um ponto sólido enquanto denominador comum de uma comunidade.

Cabe ressaltar, que a religião de forma geral, nunca será neutra, pois exerce um papel transformador sobre as pessoas e seus devotos. A historiadora Eliane Moura da Silva, em sua obra *Estudos de religião para um novo milêni*o afirma que: "[...] as religiões não são neutras e impõem, justificam, legitimam projetos, regras, condutas determinantes nas identidades culturais de pessoas, grupos, países e sociedades" (Moura, 2018, p. 206).

A religião é um dos elementos que mais influenciam a identidade cultural, ao lado da etnia, língua, costumes, valores e ética, contribuindo na construção identitária de um determinado grupo. A palavra religião, originária do latim, tem em seu siginifcado o *religar*, este mecanismo interage com a própria construção histórica e cultural dentro do mundo Ocidental, estritamente ligado à tradição cristã (Moura, 2018, p. 207).

Nesta tríade de fé, religião e comunidade, esta análise se insere; as inquietações desta reflexão partem dos seguintes questionamentos: de que forma a Igreja Católica como instituição social, no processo de condutas, normas, valores e comportamentos dos moradores dos bairros Jardim das Palmeira, Parque Ohara e Chácara dos Pinheiros? Como as festas religiosas uniram as comunidades dos bairros do Coxipó?

Neste sentido, este artigo buscou analisar a consolidação da Igreja de Santa Ana e São Joaquim e sua influência na construção de identidade cultural e religiosa dos moradores dos bairros aqui analisados. Investiga o processo da construção e atuação da Igreja, assim como suas práticas, festas e eventos. Utilizamos como fonte entrevistas com moradores e religiosos; esta análise teve acesso a imagens iconográficas e audiovisuais que contribuiram de maneira singular na problematização das práticas religiosas para compreender a relação entre fé e pertencimento.

2 RAÍZES DE FÉ: A HISTÓRIA DA IGREJA SANTA ANA E SÃO JOAQUIM

Uma história construída através da fé, crenças e devoção sobre a imagem de uma Santa que simboliza a mãe ancestral, fértil e poderosa; a energia que gera, cuida, protege e dá vida; e ao mesmo tempo uma reverência aos antepassados. Para a Igreja Católica, Sant'Ana é a mãe da Virgem Maria e avó de Jesus

Cristo, casada com São Joaquim, representando um modelo de fé familiar.

Para historicizar as narrativas sobre a Consagração da Capela de Santa Ana e São Joaquim nos bairros aqui analisados, é preciso dividi-la em dois momentos marcantes. Em primeiro lugar, os encontros na comunidade que ajudaram a concretizar o sonho de ter uma igreja; o segundo momento parte da trajetória da Festa da padroeira, que representa o trabalho e união de toda a comunidade. Essa trajetória se inicia na década 1980, quando os primeiros moradores do Jardim das Palmeiras e adjacências se reuniram para tratar de assuntos dos bairros e a construção da Igreja no terreno que anos mais tarde foi doado pelo então prefeito de Cuiabá Anildo de Lima Barros. O objetivo era ter um local sagrado para que todos os católicos pudessem frequentar e construir uma comunidade religiosa.

Na véspera de Natal, dia 24 de dezembro de 1984, o Padre salesiano Mario Gosso, celebrava uma missa no bairro Chácara dos Pinheiro, em baixo de um mangueiral para mais de 1.000 pessoas, sem qualquer estrutura necessária para abrigar os fiéis. Dessa forma, após a missa o padre conversou com os representes dos bairros, e orientou que era necessário ter um terreno para construir uma Igreja na comunidade.

Imagem 1: Missa realizada a ceú aberto Bairro Jardim das Palmeiras

Fonte: acervo Capela de Santa Ana e São Joaquim

Depois desse momento, a inauguração do barracão da Igreja ocorreu em 12 de maio de 1985, com uma missa solene presidida pelo arcebispo de Cuiabá *Dom Bonifácio Picinini*. Entretanto ainda faltava o detalhe principal, a escolha de um Santo ou Santa padroeira para dedicar a Capela.

Durante uma reunião na casa do Sr. Totó (Antônio Marques) e Sra. Ana Sofia, - - moradores do Bairro Chácara dos Pinheiros - , para escolher a padroeira da Igreja que estava sendo construída, a senhora Maria Pedrosa, informou que uma devota de Sant'Ana, que morava na no Distrito de Engenho Velho no município de Santo Antônio do Leverger, queria fazer a doação da imagem que já estava na família dela há mais de 100 anos, passando de geração para geração.

Depois da votação entre os moradores, foi unanime a escolha da *Padroeira Sant'Ana* para ser a

protetora da nova igreja e da comunidade. Foi assim, que no encontro entre moradores dos bairros, a Sra. Úrsula Pinheiro, diante de suas convicções cristãs doou à comunidade a imagem de sua santa de devoção.

Dessa forma, nascia a expressão profunda de religiosidade da família *Pinheiro da Silva*[1] e de todos os moradores. Para celebrar a devoção dos fiéis, realizavam uma comemoração que envolvia toda a comunidade, com duração de 12 dias festivos, com atos de muita fé, oração, missas, romarias, procissões, danças, músicas regionais e cânticos devocionais à Sant'Ana, gloriosa mãe de Maria.

O culto a Sant'Ana valoriza o poder ancestral, o conhecimento passado de geração em geração. A protetora dos homens que saiam de suas casas para trabalhar longe de suas famílias. No século XVIII em Minas Gerais, era comum ter uma miniatura da imagem de *Sant'Ana Mestra* no tamanho 11x6,0 cm, que poderia ser facilmente levada em bolsas para acompanhar viajantes; servia para mulheres durante o parto e na cura dos enfermos, e também era o tamanho ideal para usar na "Lapinha" (presépio tradicional de Natal) e oratórios feitos de madeira (Souza, 2002).

Abaixo, a imagem de Nossa Senhora de Sant'Ana, modelada em tamanho de "lapinha".

Imagem 2: *Sant'Ana Mestra (*escultura de madeira policromada, Século XVIII (Dimensões 11,0 x 6,0 cm).

Fonte: acervo pessoal

A imagem em destaque apresenta linhas sinuosas, composição volumosa e bojuda, presença de cadeira em estilo D. José, que nos remetem aos padrões utilizados no período Barroco no Brasil do século XVIII. A arte Barroca representa um estilo dramático, emocional e grandioso, em formas exageradas, com figuras distorcidas e uma decoração rica e rebuscada.

Em 2013 o vigário da Paróquia Nossa Senhora da Guia sugeriu que a capela fosse dedicada aos pais de Maria, avós de Jesus. A capela passou a ser denominada Santa Ana (sem o apóstrofo) e São Joaquim. Essa

[1] A família *Pinheiro da Silva* é considerada pioneira no conjunto habitacional Bairro Chácara dos Pinheiros.

tradição é festejada até hoje, e tem início com a data oficial do dia dos Padroeiros em 26 de julho e Dia dos Avós - o que faz analogia a Santa Ana ser avó de Jesus Cristo - com peregrinação das procissões, reza cantada, levantamento de mastro, quermesses, rifa, almoço com bingo e sorteio de brindes.

3 A FESTA DE SANT'ANA

As festas de santos configuram-se como eventos de profunda importância social e cultural. Esses eventos dado o seu nível são mecanismos de coesão, unindo a comunidade para além das diferenças individuais e do cotidiano; as festas em homenagens a santos (as) são espaços temporais e geográficos onde a identidade coletiva é construída. Sobre as festas da Igreja Católica, Rita Amaral analisa que,

> [...] é possível ver que ela tem representado importante papel na construção de identidades e na organização política e econômica dos grupos sociais, sendo a linguagem por excelência da cultura brasileira. Ela é uma das dimensões nas quais se dão, para vários grupos, algumas das primeiras experiências do sentir-se cristão e brasileiro. A organização primária, formada para realizar a festa, muitas vezes ultrapassa os próprios limites e expectativas originais de sua produção, estendendo-se por outros campos de ação, especialmente nas grandes metrópoles, onde a experiência do agrupamento e da associação pode construir laços afetivos, relações diretas e personificadas e reforçar a capacidade de ação (2003, p. 201).

Além do aspecto coesivo, as festas de santo (a) possuem relevância de preservação: memória e tradição. Ao longo do tempo esses elementos tornam-se fundamentais para a cultura imaterial de uma localidade, transmitindo valores, histórias e fé. O papel da celebração é para além da homenagem, ela reforça a coletividade, sobretudo ao que tange as memórias que vão desde a construção do espaço fisico ao evento com os festejos.

Tomando emprestado a memória dos moradores sobre o primeiro espaço de congregação da Igreja, ao retomar a trajetória da construção a Sr. Marileide Rodrigues de Oliveira[6], lembra que "[...] o barracão era no chão batido, com a união dos moradores a construção da Igreja foi feita com ajuda e doação de várias famílias do bairro e na arrecadação das festas da padroeira [...]".

Ainda em relação os preparativos para festa sagrada, Dona Sebastiana Correia da Silva, relembra que,

> [...] o almoço que era servido na festa durante muitos anos foi preparado no fogão a lenha, sempre com muita fartura, como dizia dona Úrsula: *"O que não der Sant'Ana inteira".* Era servido licor e um delicioso chá com bolo no período da manhã. As danças e cantos regionais do Cururu e Siriri fazia parte deste momento (Silva, 20/10/2025).

A imagem abaixo e o relato de Dona Sebastiana revelam que a construção desse território não se deu apenas com tijolos, mas através de um sólido tecido social e cultural. A legitimação da festa era validada pela fartura do fogão a lenha e pelo som do Cururu e Siriri, elementos que transformavam o canteiro de obras em um espaço de vivência real. As homenagens a Sant'Ana, regadas a licor e chá com bolo, serviam

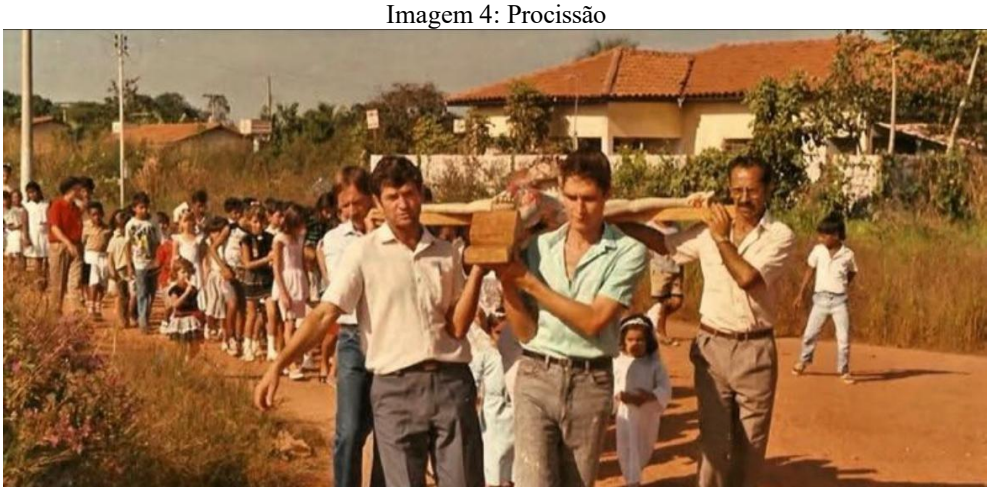
como o verdadeiro alicerce simbólico da Igreja: antes mesmo de as paredes subirem, o sentimento de pertencimento já estava consolidado pela partilha e pela tradição, provando que o território se torna sagrado quando a comunidade o habita com seus ritos.

Imagem 3: Festa em homenagem a Sant'ana – década de 1980

Fonte: acervo Capela Santa Ana e São Joaquim

Enquanto a primeira imagem ilustra a estrutura provisória onde a comunidade se reunia para celebrar. A imagem a seguir apresenta a trajetória da procissão demarcando o chão batido com fé.

Imagem 4: Procissão



Fonte: acervo Capela Santa Ana e São Joaquim

Esta imagem captura um momento simbólico profundo: a procissão não é apenas um deslocamento físico, mas o marco inicial da apropriação espiritual e social de um espaço. Os homens que carregam a imagem religiosa nos ombros representam a sustentação da comunidade. Eles são os pilares humanos que dão suporte à identidade do grupo. Ao realizar uma procissão no local onde será construída a Igreja, a comunidade declara que aquele chão pertence àquela comunidade; os signos que envolvem essa imagem representam a construção de pertencimento e fé.

Atualmente as glórias aos padroeiros é realizada em 26 de julho, iniciando-se com antecedência de 9 dias de novena, orações, terço e leitura bíblica para abençoar os dias de festa e homenagens. Depois com as procissões levando a bandeira de Sant'Ana, acompanhados de cantos, músicas e visitas na casa dos moradores. A caminhada do grupo iniciava no Bairro Parque Ohara, seguindo para o Bairro Chácara dos Pinheiros e por último no Jardim das Palmeiras até chegar na Capela.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas neste artigo permitiram compreender que a formação histórica do Jardim das Palmeiras e a consolidação de sua identidade comunitária não podem ser dissociadas da presença e atuação da Igreja de Santa Ana e São Joaquim. A análise das fontes, relatos e práticas socioculturais revelou que o templo religioso se estabeleceu não apenas como espaço de culto, mas como um lugar simbólico de encontro, memória e pertencimento.

Este cenário de fé e construção identitária demonstram que a igreja atuou como elemento estruturador do território, contribuindo para a organização espacial, para a circulação de pessoas e na construção de laços solidários entre os moradores. A fé, nesse contexto, ultrapassa a dimensão espiritual e assume papel social fundamental, fortalecendo práticas de ajuda mútua, festividades, rituais e narrativas que sustentam a continuidade da vida comunitária. Assim, percebe-se que a relação entre história, território e fé constitui um eixo interpretativo essencial para compreender a identidade do bairro.

Além disso, a pesquisa evidencia que a Igreja de Santa Ana e São Joaquim funciona como um marco de memória coletiva, preservando tradições e transmitindo valores que reforçam o sentimento de pertencimento. As ações comunitárias, pastorais e culturais promovidas ao longo dos anos contribuíram para criar um imaginário comum sobre o bairro, consolidando sua singularidade dentro do município. Desse modo, a instituição religiosa desempenhou papel decisivo na configuração da identidade local, servindo como ponte entre passado e presente.

Diante do que foi apresentado, conclui-se que os objetivos desta pesquisa foram alcançados ao demonstrar que a Igreja Santa Ana e São Joaquim constitui um pilar fundamental na formação da identidade comunitária do Jardim das Palmeiras. Ao integrar história, território e fé, o estudo evidencia a força das práticas religiosas como elementos de coesão social e memória, contribuindo para compreender como espaços de devoção também se tornam espaços de construção territorial e cultural. Espera-se que as discussões aqui apresentadas possam inspirar novas leituras e ações voltadas ao fortalecimento das identidades locais.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Rita. **Festas Católicas Brasileiras e os milagres do povo**. V.3, nº1. Porto Alegre: Civitas, 2003.

NO CORAÇÃO DE SANTA ANA: 40 ANOS DE HISTÓRIA Documentário. [*S. l.*: *s. n.*], 2025. 1 vídeo (1:02:16 min). Publicado pelo canal GuilhermeSouzaBezerra. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5v339b1K9jw. Acesso em: 10 dez. 2025.

SILVA, Eliane Moura da. **Estudos de Religião para um novo milê**nio. In: História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. KARNAL, Leandro (org.) São Paulo: Contexto, 2018.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. **O processo histórico de Mato Grosso.** Cuiabá: Ed.Guaicurus, 1990.

SOUZA, Maria Beatriz de Mello e. **Mãe, mestra e guia: uma análise da iconografia de Santa'Anna. Topoi (Rio de Janeiro)**, v. 3, n. 5, p. 232-250, 2002

CAPÍTULO 3

A FORÇA DA FÉ: ESTÉTICA VISUALIDADES E AFETOS NA PEREGRINAÇÃO DE SÃO BENEDITO: DEVOTAS NEGRAS DO SANTO NEGRO

THE POWER OF FAITH: VISUAL AESTHETICS AND EMOTIONS IN THE PILGRIMAGE OF SAINT BENEDICT: BLACK DEVOTEES OF THE BLACK SAINT

https://doi.org/10.63330/livroautoral372026-003

Silviane Ramos
Silviane Ramos Lopes da Silva é Doutora pela UFSCar, professora, escritora e pesquisadora, vinculada ao LATINAS/Fiocruz e ao GEDIFI/UNEMAT. Atua na pesquisa em educação, saúde, relações étnico-raciais e metodologias anticoloniais, com destaque para a escrevivência, saberes afro-diaspóricos e o afroativismo.

Célia Cristina Soares
Célia Cristina Soares, é Graduada em Fotografia, pela Universidade de Cuiabá (UNIC), Especialização em Arte Educação, pelo Centro Universitário Senac SP, Especializações na área de Patrimônio Cultural, Educação Museal e Expografia pelo MAC - Museu Arte Contemporânea do Ceará / MAE - Museu de Arqueologia e Etnologia Universidade de São Paulo tendo participado de algumas Exposições Coletivas.

RESUMO

Este artigo analisa a Peregrinação da Bandeira de São Benedito em Cuiabá-MT sob a ótica da antropologia visual e da escrevivência. Investiga-se como a fotografia, enquanto linguagem e prática, estrutura a memória, os afetos e a experiência da fé negra no espaço urbano. A partir de uma abordagem decolonial e amefricana, compreende-se a imagem como dispositivo simbólico e epistemológico, capaz de registrar, narrar e preservar memórias sensíveis relacionadas às rezas, cantos, deslocamentos, cheiros e ao alvorecer cuiabano. O texto enfatiza as falas populares e a vivência da fé como elementos centrais da análise. A religiosidade popular constitui um campo central para a antropologia por revelar dimensões simbólicas, rituais e afetivas profundamente enraizadas nas práticas cotidianas das comunidades. No contexto brasileiro, tais práticas estão intrinsecamente relacionadas à experiência histórica da população negra, cujas expressões de fé, celebração e ritualização operam como estratégias de resistência simbólica frente à colonialidade do poder. A peregrinação da Bandeira de São Benedito, realizada em Cuiabá-MT, destaca-se como uma manifestação religiosa afrocatólica que articula fé, estética, memória coletiva e pertencimento racial. São Benedito, Santo Negro canonizado pela Igreja Católica, ocupa lugar singular na religiosidade popular, especialmente entre comunidades negras e periféricas, funcionando como símbolo de identificação, proteção e continuidade ancestral.

Palavras chaves: Fotografia; Fé; Negritude; Território, memória; Mulheres negras.

ABSTRACT

This article analyzes the Pilgrimage of the Flag of Saint Benedict in Cuiabá, Mato Grosso, from the perspective of visual anthropology and writing. It investigates how photography, as a language and practice, structures memory, affections, and the experience of black faith in urban spaces. From a decolonial and Afro-Brazilian approach, the image is understood as a symbolic and epistemological device, capable of recording, narrating, and preserving sensitive memories related to prayers, songs, movements, smells, and the dawn in Cuiabá. The text emphasizes popular sayings and the experience of faith as central elements of the analysis. Popular religiosity is a central field for anthropology because it reveals symbolic, ritual, and affective dimensions deeply rooted in the daily practices of communities. In the Brazilian context, such practices are intrinsically related to the historical experience of the black population, whose expressions of faith, celebration, and ritualization operate as strategies of symbolic resistance in the face of the coloniality of power. The pilgrimage of the Flag of Saint Benedict, held in Cuiabá, Mato Grosso, stands out as an Afro-Catholic religious manifestation that articulates faith, aesthetics, collective memory, and racial belonging. Saint Benedict, a Black saint canonized by the Catholic Church, occupies a unique place in popular religiosity, especially among Black and peripheral communities, functioning as a symbol of identification, protection, and ancestral continuity.

Keywords: Photography; Faith; Blackness; Territory, memory; Black women.

1 INTRODUÇÃO: O CHÃO DA FÉ E O OLHAR QUE ESCREVE

Este artigo tem como objetivo compreender de que maneira a fotografia documental, inserida no processo etnográfico, contribui para a interpretação dos elementos sensíveis e visuais da peregrinação. Parte-se do pressuposto de que a imagem não apenas registra o ritual, mas participa ativamente da construção da memória coletiva e da afirmação da presença negra no tempo histórico, configurando-se como prática epistemológica situada.

A Peregrinação da Bandeira de São Benedito em Cuiabá constitui um rito que extrapola os limites institucionais da religião e se inscreve no cotidiano da cidade. O caminhar dos devotos, o madrugar, as rezas e os cantos transformam ruas e casas em territórios do sagrado. Este texto é atravessado pela escrevivência, entendida como metodologia narrativa que emerge da experiência vivida e da memória coletiva, articulando fé, corpo e território.

A análise, caracteriza-se como qualitativa, com base etnográfica, utilizando observação participante, diário de campo, entrevistas informais e registro fotográfico autoral. As fotografias funcionam simultaneamente como documentação e método, permitindo captar expressões, gestos, corporalidades e interações afetivas que estruturam a Peregrinação da Bandeira de São Benedito.

Figura 1: Peregrinação da Bandeira

Fonte: acervo pessoal – Célia Soares/2017

O ato de fotografar foi orientado por uma ética do cuidado e da escuta visual, evitando a espetacularização do sagrado. A imagem é compreendida como uma prática relacional, construída a partir do vínculo entre pesquisadoras e participantes, alinhando-se à perspectiva da escrevivência enquanto prática política e epistemológica. Ainda, articula contribuições clássicas da antropologia dos rituais, da religião e da imagem, como Mauss (2003), Turner (2005; 2013), Eliade (1991), Barthes (1984) e Kossoy (2002), tensionando-as a partir das epistemologias negras brasileiras como, Conceição Evaristo (2007) propõe sobre o conceito de escrevivência como uma escrita que emerge da experiência vivida, da memória coletiva e do corpo negro.

Embora formulada no campo literário, a escrevivência constitui uma epistemologia do sensível que ultrapassa a palavra escrita, incorporando imagens, gestos, oralidade e afetos. A fotografia documental, nesse sentido, pode ser compreendida como escrevivência visual, pois inscreve experiências negras no campo da memória e do conhecimento.

Lélia Gonzalez (1988) afirma que a cultura negra brasileira opera segundo uma lógica própria, marcada pela corporalidade, pela oralidade e pela afetividade, rompendo com a racionalidade eurocêntrica que separa corpo e espírito. A religiosidade popular afrocentrada expressa essa lógica ao articular fé, música, caminhada, festa e coletividade. A peregrinação de São Benedito revela essa racionalidade da estratégia afro-diaspórica, na qual o sagrado se manifesta no cotidiano e no corpo em movimento.

Para nossa intelectual - que aquilomba nessa peregrinação das intelectuais negras - Beatriz Nascimento (2018) a compreenção dos territórios negros — como os quilombos, as festas religiosas e os rituais — como espaços de continuidade histórica e produção de vida. A peregrinação pode ser entendida como território simbólico em movimento, no qual a ancestralidade é atualizada por meio dos corpos, dos objetos sagrados e da memória compartilhada. Esta última muito peculiar nas organizações e manifestações das mulheres negras presentes no movimento devocional do Santo Negro.

Ainda nessa perspectiva da caminhada da fé e devoção não poderiamos deixar de fora, a intelectual

pesquisadora Carla Akotirene (2019), ao desenvolver a interseccionalidade a partir do feminismo negro, contribuindo para compreender como raça, gênero e classe atravessam a experiência ritual. Observa-se o protagonismo de mulheres negras na organização da peregrinação, no cuidado com os objetos sagrados. Por meio da fotografia conseguimos perceber tais cuidados e a continuidade ancestral de geração em geração na maioria de mulheres negras.

2 FÉ, NEGRITUDE E CONTINUIDADE ANCESTRAL

A devoção a São Benedito expressa uma fé negra que se sustenta na continuidade ancestral. Para muitos devotos, a participação na peregrinação é herdada de mães, avós e bisavós, configurando uma linhagem feminina de cuidado e transmissão do sagrado. A fé manifesta-se como prática cotidiana, incorporada nos gestos, nas promessas e na oralidade. Nos registros fotográficos levantados a mairoria da expressividade e participação dos ritos são de mulheres negras. A fé, a devoção e a imagem do cuidado com o santo negro e com as devotas entre si. As falas populares constituem um arquivo vivo da fé. Dona Maria, devota desde a infância, afirma, *"[...] Eu venho desde menina, com minha mãe. Lembro do cheiro, das roupas, da cantoria. Chego a salivar ao lembrar do tchá[2] com bolo ofertado. Hoje trago minha filha. A fé da gente não acaba[...]"*.

Figura 2: Bandeira geracional

Fonte: acervo pessoal – Célia Soares/2017

Essa narrativas revela a dimensão afetiva, política, estética e poética da peregrinação, na qual a memória é atualizada pela palavra falada. A fotografia documental, integrada ao método etnográfico,

[2] O termo "tchá" é uma das partículas mais importantes e versáteis do linguajar cuiabano. Ele não tem um significado único, funcionando quase como um "coringa" que altera o sentido da frase dependendo do que vem depois. Embora aqui o "tchá" seja literalmente a bebida (chá), a expressão *"Tchá co Bolo"* (Chá com Bolo) tornou- se um símbolo da hospitalidade cuiabana. Refere-se ao lanche da tarde tradicional com bolo de arroz, bolo de queijo e o chá (geralmente mate ou de folhas locais).

configura-se como um instrumento potente para compreender experiências devocionais e práticas ritualísticas afrocentradas. Na Peregrinação da Bandeira de São Benedito, a estética da fé emerge de gestos cotidianos, corporalidades negras e da memória compartilhada, revelando a profundidade da religiosidade popular em Cuiabá-MT; tal manifestação se deu desde o inicio do século XVIII e, é marcada pela força do povo negro, que por meio da fé esperançavam por sua liberdade e fartura. Dona Benedita que leva com orgulho o nome do santo nos relata, que a fé fez muitas vezes multiplicar o pouco na sua casa:

> "Era dificil, muitos filhos, em casa todo mundo tinha um Dito ou Dita no meio do nome, era muita gente que chegava, era sempre mais água no feijão, não faltava porque tudo era dedicado a São Benedito e multiplicava, tenho orgulho de meu nome."

Ao dialogar com intelectuais negras, este estudo reafirma a negritude como lugar legítimo de produção intelectual e a fotografia como tecnologia política de memória, resistência e escrevivência visual. A pesquisa contribui para o reconhecimento das práticas religiosas populares como campos fundamentais para a antropologia, a história e os estudos visuais, especialmente quando analisadas a partir de perspectivas decoloniais e afrocentradas.

3 A FOTOGRAFIA COMO MEMÓRIA

A fotografia é mobilizada neste texto não como ilustração, mas como referência metodológica e epistemológica. Mesmo ausente materialmente, (vale lembrar que mesmo aparecendo em diversos registros da elite, há um apagamento e até braqueamento daqueles negros e negras que aparecem nas iamgens) ela orienta o olhar, a descrição e a escuta. O gesto fotográfico ensina a observar detalhes: o amanhecer, o suor no rosto, o silêncio da oração, a pausa do canto.

A fotografia documental, integrada ao método etnográfico, configura-se como um instrumento potente para compreender experiências devocionais e práticas ritualísticas afrocentradas. Na Peregrinação da Bandeira de São Benedito, a estética da fé emerge de gestos cotidianos, corporalidades negras e da memória compartilhada, revelando a profundidade da religiosidade popular em Cuiabá-MT.

A fotografia como tecnologia política de memória, resistência e escrevivência visual, é um recurso para trabalhos com perspectiva decolonial, a medida que mobiliza recuperar contextos, silenciamentos e branqueamentos por meio dos registros e ou apagamentos de imagens.

A despeito dos rituais, imagens e epsitemologias negras, as reflexões deste estudo ancoram-se em diferentes eixos teóricos: as trocas simbólicas e a dádiva (Mauss, 2003); a memória social e o patrimônio imaterial (Carneiro da Cunha, 2009); os rituais e o simbolismo (Turner, 2005; 2013); a antropologia da religião (Eliade, 1991); e a antropologia visual e a teoria da imagem (Barthes, 1984; Kossoy, 2002; Novaes, 1998). Esses referenciais são fundamentais, mas tornam-se insuficientes quando não dialogam com as

experiências históricas e epistemológicas da população negra.

Nesse sentido, a incorporação de intelectuais negras permite tensionar e deslocar a centralidade eurocêntrica do campo antropológico. Conceição Evaristo (2007), ao formular o conceito de escrevivência, propõe uma epistemologia que emerge da experiência vivida, da memória coletiva e do corpo negro. Embora situada no campo da literatura, a escrevivência extrapola o texto escrito e pode ser compreendida como uma prática narrativa ampliada, que inclui: imagens, gestos, oralidade e afetos. A fotografia documental, neste estudo, é entendida como uma forma de escrevivência visual, pois inscreve experiências negras no campo da memória e da produção de conhecimento.

Lélia Gonzalez (1988) contribui ao afirmar que a cultura negra brasileira opera por meio de uma lógica própria, marcada pela corporalidade, pela oralidade e pela afetividade. A religiosidade popular, especialmente aquela vinculada a santos negros, expressa essa lógica ao articular fé, festa, música e coletividade. A peregrinação de São Benedito manifesta essa racionalidade afrocentrada, na qual corpo e espírito não se separam, e o sagrado se expressa no cotidiano. Beatriz Nascimento (2018) compreende os territórios negros - como os quilombos, os rituais religiosos e as festas populares - como espaços de continuidade histórica e produção de vida. Para a autora, a memória negra não reside apenas em arquivos oficiais, mas nos corpos, nas práticas e nas experiências coletivas. A peregrinação pode ser entendida como um território simbólico em movimento, no qual a ancestralidade é atualizada e compartilhada.

Carla Akotirene (2019), ao desenvolver a interseccionalidade a partir do feminismo negro, possibilita compreender como raça, gênero e classe operam simultaneamente na experiência ritual. Observa-se, na peregrinação, o protagonismo das mulheres negras na organização, no cuidado com os objetos sagrados e na transmissão dos saberes religiosos, aspecto que a fotografia permite evidenciar.

4 O ALVORECER CUIABANO E A EXPERIÊNCIA DO SAGRADO

O amanhecer cuiabano ocupa lugar central na experiência da peregrinação. O frescor das primeiras horas do dia, a mudança da luz e o despertar da cidade compõem uma atmosfera de recolhimento e expectativa. A fé é sentida no corpo que caminha e no olhar que acompanha a transformação do céu.

Madrugar e caminhar longas distâncias fazem parte do rito. O deslocamento corporal expressa sacrifício, entrega e compromisso com o sagrado. Ao percorrer a cidade, os devotos reinscrevem a fé no espaço urbano, transformando ruas em caminhos ritualizados. O silêncio, o canto e o corpo que reza, tudo é *Resistência* em prol da fé e da manutenção dessa importante memória. A fé também se expressa no silêncio e no canto. Mesmo sem imagens, é possível narrar a expressividade dos corpos que rezam, cantam e choram. O sagrado manifesta-se na postura corporal, no fechar dos olhos e no ritmo da caminhada coletiva. Quando a Bandeira entra nas casas, o espaço doméstico torna-se território sagrado. O café partilhado, *(Tchá com bolo)* a vela acesa e a oração em família revelam a dimensão íntima da fé. Esses

territórios de afeto sustentam a continuidade da devoção e fortalecem os laços comunitários. Há colaboração, há muxirum[3], a dons revelados nas cozinhas e para além delas. Como Destaca Dona Gertudres,

> "Hoje juventude não qeuer acordar cedo para aprender fazer biscoito, o chá, os bolos, ou fazer parte da cozinha, aqui em casa eu faço questão de tudo participar, *eá*, era assim pra hoje continuar, como que vai ficar né… povo tem que ensinar mas tem que ter quem quer aprender, isso é fé também. E junta a comunidade em devoção."

A incorporação dos dados etnográficos permite compreender a peregrinação como um espaço sensorial, performático e afetivo. Os devotos desempenham papel central na manutenção da tradição, expressando a fé por meio de gestos, cantos, caminhadas, orações e acolhimento mútuo. Os objetos sagrados - Bandeira, Cetro e Coroa - materializam promessas e memórias, circulando como dádivas (Mauss, 2003) e ativando relações de pertencimento.

Figura 3: Devotas

Fonte: acervo pessoal – Célia Soares/2017

A fotografia torna-se central para compreender a estética da fé, pois revela expressões emocionadas, posturas corporais, movimentos coletivos e a presença marcante de mulheres negras no ritual. Conforme Barthes (1984) e Kossoy (2002), a imagem ultrapassa o registro factual e estabelece uma ponte entre o efêmero e a permanência. No entanto, à luz de Evaristo (2007) e Gonzalez (1988), a fotografia aqui analisada não apenas fixa o passado, mas afirma a continuidade da experiência negra no presente. A peregrinação configura-se como um território simbólico (Nascimento, 2018), onde memória, fé e negritude se entrelaçam.

A estética da fé manifesta-se nos corpos em movimento, na musicalidade da banda, nas vestimentas

[3] A palavra tem origem no Tupi-guarani. Ela deriva do termo *muchi-rum*, que ao longo do tempo foi aportuguesado para formas como mutirão (mais comum no resto do Brasil) e muxirum (forma preservada e muito utilizada na Baixada Cuiabana). O muxirum é o equivalente ao "mutirão". Refere-se a uma ajuda coletiva e gratuita para realizar um trabalho (Tibiriça, 1984).

e na ornamentação dos objetos rituais. Trata-se de uma estética relacional, coletiva e ancestral, que desafia a lógica colonial de separação entre arte, religião e vida cotidiana. Embora os mais velhos relatem na maioria das falas que a juventude não se interessa, nas fotografias a juventude e as crianças são presença marcante e de forte expresão. O misto do sagrado e profano das festas de santos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Peregrinação da Bandeira de São Benedito constitui uma prática religiosa afrocentrada que articula fé, memória e pertencimento, inscrevendo no território urbano uma espiritualidade forjada pela experiência histórica da população negra. Ao privilegiar as falas populares - evocadas a partir das imagens fotográficas e da memória sensível - e a experiência vivida, este texto reafirma a fé negra como produção legítima de conhecimento, saber e memória coletiva. Trata-se de uma fé que não se limita ao dogma, mas que se manifesta no corpo que madruga, no passo que caminha, na reza sussurrada e no cuidado compartilhado.

A fotografia, ainda que ausente visualmente, permanece como linguagem orientadora da escrita e da escuta. Ela organiza o olhar, conduz a narrativa e sustenta a construção da memória, consolidando-se como instrumento simbólico de preservação da experiência religiosa. Mesmo quando não apresentada materialmente, a imagem fotográfica atua como método: ensina a observar os gestos, os silêncios, as expressões do rosto e as paisagens afetivas que compõem a peregrinação. Assim, a escrita torna-se um prolongamento do olhar, e a memória visual opera como arquivo vivo da fé.

Nesse processo, destaca-se de maneira central o papel das mulheres negras, verdadeiras guardiãs da tradição do *Glorioso São Benedito*. São elas que sustentam a continuidade da devoção, transmitindo saberes entre gerações, organizando os rituais, preparando os alimentos, cuidando da Bandeira e acolhendo a comunidade nos espaços domésticos e coletivos. A fé negra se materializa, sobretudo, no trabalho invisibilizado dessas mulheres, que fazem da casa um território sagrado, da cozinha um altar e do cuidado uma forma de resistência. Nos tempos contemporâneos e nos idos de outrora, quando localizamos registros fotográficos - formais ou afetivos - torna-se possível identificar e destacar a presença constante das devotas negras como protagonistas dessa manifestação religiosa. São mulheres que caminham, rezam, cantam, cozinham, organizam e ensinam. Elas são memória viva, elo entre passado, presente e futuro, e responsáveis pela manutenção de uma espiritualidade que sobrevive apesar das tentativas históricas de silenciamento.

A devoção a São Benedito, *Santo Negro*, revela-se, assim, profundamente atravessada pela experiência feminina negra. A peregrinação não é apenas um ato de fé, mas um gesto político de permanência, onde as mulheres negras afirmam sua existência, sua ancestralidade e sua intelectualidade na prática. Ao reconhecer sua centralidade, reafirma-se que a fé negra é também uma pedagogia do viver, um modo de produzir conhecimento e de inscrever a presença negra no tempo e no espaço, com as benção é

claro, do *Glorioso São Benedito.*

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019. BARTHES, Roland. **A câmara clara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Cultura com aspas.** São Paulo: Cosac Naify, 2009. ELIADE, Mircea**. O sagrado e o profano.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

EVARISTO, Conceição. **Escrevivência.** Belo Horizonte: Mazza, 2007.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988. KOSSOY, Boris. **Realidade e ficção na fotografia**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

MAUSS, Marcel. **Ensaio sobre a dádiva.** Lisboa: Edições 70, 2003.

NASCIMENTO, Beatriz. **O conceito de quilombo e a resistência cultural negra**. São Paulo: Perspectiva, 2018.

TIBIRIÇÁ, Luiz Caldas. **Dicionário tupi-português: com esboço de gramática de tupi antigo.** São Paulo: Traço Editora, 1984.

TURNER, Victor. **A floresta de símbolos.** Niterói: EdUFF, 2005. TURNER, Victor. **O processo ritual**. Petrópolis: Vozes, 2013.

EIXO 2

CAPÍTULO 4

A ETNOMATEMÁTICA COMO NARRATIVA DE RESISTÊNCIA EPISTEMÓLOGICA: SABERES, CULTURAS E REINVENÇÃO NO ENSINO DA MATEMÁTICA

ETHNOMATHEMATICS AS A NARRATIVE OF EPISTEMOLOGICAL RESISTANCE: KNOWLEDGE, CULTURES, AND REINVENTION IN MATHEMATICS EDUCATION

https://doi.org/10.63330/livroautoral372026-004

Whatilan Fernandes Luciano
Mestre em Matemática pela UNEMAT; professor de matemática na rede estadual de Mato Grosso.

Denise da Costa Gomes
Graduada em Licenciatura Plena em Matemática pela UFAC; professora de matemática em Mato Grosso

Lozia Evaristina do Nascimento
Graduada em Licenciatura Plena em Matemática pela UNIVAG; coordenadora escolar em Mato Grosso.

RESUMO

A presente reflexão propõe compreender a Etnomatemática como uma narrativa de resistência epistemológica frente à hegemonia do pensamento matemático eurocêntrico. A partir da valorização dos saberes culturais e das práticas cotidianas de povos e comunidades tradicionais, discute-se a Etnomatemática como linguagem de vida, memória e identidade. Nessa perspectiva, o ensino da matemática deixa de ser mero exercício técnico e passa a constituir um espaço de diálogo entre diferentes racionalidades, revelando modos plurais de produzir conhecimento. A análise destaca o papel do professor como mediador intercultural e aponta caminhos para uma educação matemática comprometida com a diversidade, a justiça cognitiva e o reconhecimento dos saberes historicamente marginalizados.

Palavras-chave: Etnomatemática; Resistência epistemológica; Saberes culturais; Educação matemática; Diversidade.

ABSTRACT

This reflection proposes to understand Ethnomathematics as a narrative of epistemological resistance to the hegemony of Eurocentric mathematical thinking. Based on the appreciation of cultural knowledge and the daily practices of traditional peoples and communities, Ethnomathematics is discussed as a language of life, memory, and identity. From this perspective, the teaching of mathematics ceases to be a mere technical exercise and becomes a space for dialogue between different rationalities, revealing plural ways of producing knowledge. The analysis highlights the role of the teacher as an intercultural mediator and points to paths for a mathematical education committed to diversity, cognitive justice, and the recognition of

historically marginalized knowledge.

Keywords: Ethnomathematics; Epistemological resistance; Cultural knowledge; Mathematics education; Diversity.

1 INTRODUÇÃO

Tradicionalmente a matemática é compreendida como uma linguagem universal e neutra, ela ocupa posição central na formação escolar e na estruturação curricular. Contudo, essa suposta universalidade frequentemente mascara a dimensão cultural dos saberes matemáticos, encobrindo modos alternativos de saber e fazer matemática, que igualmente constroem e explicam o mundo. Dessa forma, quando o ensino matemático se apoia exclusivamente em referenciais eurocêntricos, tende a reproduzir hierarquias de conhecimento que marginalizam os modos de saber e fazer de povos e comunidades tradicionais.

Nesse contexto, surge a Etnomatemática, não apenas como campo teórico, mas como movimento ético, político e epistemológico. Desenvolvida por Ubiratan D'Ambrosio nos anos 1980, ela investiga os distintos modos de produzir, organizar e comunicar conhecimentos matemáticos, reconhecendo que toda cultura possui formas próprias de quantificar, medir, comparar e representar espaço e tempo. Ao promover o diálogo entre a matemática escolar e os saberes culturais, a Etnomatemática configura-se como narrativa de resistência epistemológica, desafiando a hegemonia do pensamento científico ocidental e afirmando a legitimidade de outros modos de conhecimento.

Essa perspectiva alinha-se às reflexões de Ailton Krenak (2019), que realiza uma crítica relativa a racionalidade moderna entre humanidade e natureza, defendendo o adiamento do "fim do mundo" mediante a revalorização das múltiplas formas de existência e saber. Krenak reflete que cada povo preserva uma cosmopercepção - maneira única de ler e interpretar o mundo - singular, o que expande a compreensão da Etnomatemática como expressão de epistemologia viva e diversa. Essa visão aproxima o ensino matemático de uma pedagogia do encantamento, na qual aprender vincula-se ao pertencimento, à escuta e ao respeito pelos saberes da terra e das culturas.

Logo a discussão sobre Etnomatemática implica em questionar a neutralidade escolar e compreender o ensino como prática social, política e cultural. Para tanto, essa compreensão exige reconhecer o papel do docente como mediador intercultural, apto a construir pontes entre a matemática formal e as experiências vivenciadas pelos estudantes em seus contextos socioculturais. Assim, o ensino da matemática se reconfigura como espaço dialógico, de escuta ativa e valorização das identidades e saberes plurais.

Este capítulo objetiva analisar a Etnomatemática como narrativa de resistência epistemológica, compreendendo-a como linguagem que conecta saberes, culturas e práticas educativas. Para tanto, examina a formação histórica do pensamento matemático eurocêntrico, os fundamentos da Etnomatemática e suas

implicações pedagógicas, refletindo sobre possibilidades de uma educação matemática comprometida com a diversidade e a justiça cognitiva.

2 A MATEMÁTICA E O PARADIGMA EUROCÊNTRICO DO CONHECIMENTO

A história da matemática, conforme narrada nas escolas e universidades, construiu-se sob uma racionalidade que aparentemente considera-se universal. Essa narrativa costuma localizar as origens do pensamento matemático nas civilizações clássicas, especialmente na Grécia, estabelecendo uma linha evolutiva que culmina na ciência moderna europeia. Tal interpretação histórica, contudo, costuma desconsiderar a pluralidade de saberes matemáticos desenvolvidos por diversos povos: as medições astronômicas maias, os sistemas numéricos africanos, as geometrias da arte islâmica e indígena, entre tantos outros modos de conhecer. O "apagamento" dessas experiências representa mais que mero descuido historiográfico; manifesta um projeto civilizatório que impôs o pensamento ocidental como padrão único da razão (D'Ambrosio, 2001).

Como argumenta Boaventura de Sousa Santos (2007), a modernidade ocidental fundamentou- se na monocultura do saber científico que invalida outros modos de produção de conhecimento. Esse processo de colonização do pensamento instaurou o epistemicídio: a destruição sistemática de epistemes não ocidentais, que promove a inferiorização cultural de povos indígenas, africanos e tradicionais. Ao definir o que constitui "ciência"; o paradigma eurocêntrico estabeleceu fronteiras rígidas entre saber legítimo e popular, entre racional e mítico, entre objetivo e simbólico. A matemática converteu-se em uma das expressões mais contundentes desse paradigma. Sua imagem de neutralidade, precisão e objetividade sustentou a noção de um conhecimento universal, descontextualizado e, portanto, superior. D'Ambrosio (2001) observa que essa universalização matemática reflete, na verdade, um processo de dominação cultural: a ciência europeia apropriou- se de práticas de contagem, medição e representação de diversas culturas, reconfigurando-as conforme sua própria lógica e subsequentemente deslegitimando suas origens. Assim, o que se apresenta como "matemática pura" constitui, em muitos aspectos, um produto histórico da colonização e da imposição de uma epistemologia hegemônica.

Segundo Krenak (2019), essa mesma racionalidade moderna que gerou progresso técnico também acentuou o distanciamento entre ser humano e terra, entre saber e vida. Ao separar razão e sensibilidade, o pensamento ocidental instituiu uma divisão que desumaniza e empobrece a experiência mundial. Além disso, a crença na supremacia da racionalidade abstrata, contribui para invisibilizar saberes originários da convivência, da oralidade e da ancestralidade. Nessa lógica, a diversidade de modos de compreender o mundo cede lugar a uma visão única de realidade, naturalizando a exclusão cultural e cognitiva.

Inserida nesse contexto, a escola desempenha um papel ativo na reprodução do paradigma eurocêntrico. A partir do currículo e das práticas pedagógicas, perpetua-se a ideia da matemática como

linguagem neutra e universal, desvinculada das experiências históricas e culturais dos sujeitos. Essa abordagem educacional mantém hierarquias simbólicas que legitimam o saber científico europeu enquanto marginalizam práticas culturais locais. Conforme observa D'Ambrosio (2011), o desafio educacional contemporâneo reside em romper com a linearidade e o dogmatismo do ensino matemático, criando espaço para diálogo com saberes emergentes das comunidades e seus modos de viver e significar o mundo.

A relação entre poder e conhecimento configura uma relação de exclusão cultural. A quem cabe o direito de definir o conhecimento válido? A quem serve o ensino de uma matemática desconectada da realidade dos povos? Tais questionamentos conduzem à necessidade de reconhecer que o ensino matemático não é neutro – está permeado por escolhas ideológicas e culturais que espelham estruturas de poder. Repensar a matemática sob perspectiva decolonial constitui, portanto, um ato político: significa restituir voz e legitimidade aos saberes silenciados, devolvendo à matemática seu caráter humano, histórico e plural.

3 A ETNOMATEMÁTICA COMO NARRATIVA DE RESISTÊNCIA EPISTEMOLÓGICA

A Etnomatemática surge na década de 1980, com Ubiratan D'Ambrosio, e apresenta-se como movimento teórico e político empenhado em entender as diversas maneiras pelas quais diferentes culturas produzem, organizam e transmitem conhecimentos matemáticos. Mais que uma subárea da educação matemática, ela se ergue como projeto de humanidade, fundamentado na crítica à hegemonia epistemológica ocidental e na defesa da legitimidade dos saberes que cada grupo humano desenvolve em suas práticas cotidianas para quantificar, medir, comparar, classificar e resolver problemas de sobrevivência (D'Ambrosio, 1990). Conforme D'Ambrosio (1990), cada cultura elabora sua arte de explicar, conhecer e lidar com o ambiente, formando um acervo de saberes matemáticos contextualizados.

Essa abordagem questiona a existência de uma única matemática válida. Traz uma reflexão sobre a pluralidade epistêmica subjacente às práticas culturais globais. Dessa forma, a Etnomatemática configura-se como resistência epistemológica, ao contestar diretamente a monocultura do saber, que proclama a matemática ocidental como universal, superior e objetiva. Ao validar saberes matemáticos de povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, ciganos, camponeses e demais comunidades tradicionais, a Etnomatemática confronta o "epistemicídio" (a destruição de modos de conhecer não ocidentais) e reafirma a legitimidade de conhecimentos silenciados pela colonialidade (Santos, 2007).

Krenak (2019) salienta essa noção de resistência e denuncia o "apagamento" sistemático das cosmologias indígenas e a imposição de um modelo único de humanidade. Para o autor, preservar as múltiplas formas de existir e compreender o mundo significa adiar seu fim. Na esfera educacional, reconhecer a pluralidade de racionalidades matemáticas torna-se ação concreta de fortalecimento das epistemologias da vida, da terra e da ancestralidade.

A Etnomatemática reflete sobre o papel da matemática que pode transcender a abstração,

manifestando-se como linguagem viva enraizada nas relações sociais, nos gestos, nos materiais, nos rituais, nas artes e nas práticas comunitárias. Cada trançado de cestaria indígena demonstra conhecimento geométrico, as técnicas construtivas do pau-a-pique incorporam noções de proporção e simetria, as formas de medir tempo e estações entre povos ribeirinhos envolvem raciocínios complexos de observação, periodicidade e cálculo. Tais saberes não representam meros vestígios do passado, mas, são expressões contemporâneas de memória coletiva que reelaboram tradições e modos de vida.

Knijnik (2012) ressalta o potencial da Etnomatemática para modificar relações de poder no ambiente escolar, redirecionando a matemática normativa para seus usos sociais. Essa virada epistemológica permite que os estudantes encontrem significado no aprendizado, reconhecendo que seus modos de raciocinar e solucionar problemas têm valor acadêmico e cultural. Gerdes (1996), por sua vez, evidencia como padrões presentes nas artes africanas (grafismos, mosaicos, esculturas) expressam sistemas geométricos sofisticados, demonstrando que a matemática emana da vida, não apenas da abstração formal.

A oralidade desempenha uma importante função nesse processo. Em diversas culturas, a transmissão de saberes matemáticos ocorre mediante histórias, cantos, práticas laborais, rituais e observação coletiva. A oralidade assegura a continuidade das tradições e contesta a escrita como única forma legítima de conhecimento. Esse aspecto salienta a necessidade da escola ampliar os modos pelos quais reconhece, interpreta e legitima saberes. Quando narrativas e experiências passam a ser aceitas como fontes de conhecimento matemático, conseguem romper com as barreiras que promovem a matemática escolar acima das epistemes comunitárias.

Assim a Etnomatemática se consolida como narrativa de resistência ao afirmar a pluralidade dos modos de conhecer e defender uma educação matemática baseada no diálogo intercultural. Essa perspectiva não rejeita a matemática acadêmica, mas problematiza sua pretensão de universalidade e constrói pontes entre racionalidades distintas (D'Ambrosio, 2001). Ao fazê- lo, a Etnomatemática contribui para a justiça cognitiva, ampliando o reconhecimento de saberes e identidades historicamente marginalizadas.

4 SABERES, CULTURAS E PRÁTICAS COTIDIANAS: EXEMPLOS DE ETNOMATEMÁTICA

A Etnomatemática evidencia sua relevância ao manifestar-se nas práticas cotidianas de diversas comunidades. Em vez de conceito puramente abstrato, ela se expressa por meio de gestos, objetos e modos de vida de povos tradicionais, os quais desenvolvem formas particulares de raciocínio matemático associadas ao trabalho, à arte, à espiritualidade e à relação com o território. Tais práticas sugerem que a matemática pode emergir de contextos vitais, da necessidade de resolver problemas concretos e compreender o ambiente, configurando-se como conhecimento que integra dimensões técnicas e simbólicas (D'Ambrosio, 2001).

No contexto brasileiro, em particular no estado de Mato Grosso, evidencia-se a vitalidade desses

saberes nas culturas indígenas, ribeirinhas, pantaneiras, quilombolas e sertanejas. Cada uma expressa racionalidades próprias, materializadas em práticas que, quando analisadas criteriosamente, evidenciam noções de geometria, aritmética, proporcionalidade, periodicidade, simetria, sequência e medidas.

Entre os povos indígenas de Mato Grosso, como Bororo, Xavante, Terena e Kayapó, a geometria transcende a forma para converter-se em cosmopercepção. Os grafismos tradicionais presentes em pinturas corporais, cerâmicas e artefatos contêm padrões de simetria, translação e rotação que revelam compreensão refinada das relações espaciais. Nos trançados das cestarias Kayapó, identificam-se regularidades combinatórias que organizam sequências numéricas e padrões geométricos complexos. Esses trançados não funcionam como meras decorações; representam linguagens ancestrais que comunicam pertencimento, história e relações com o território. Conforme assinala Gerdes (1996), tais padrões expressam raciocínios matemáticos que antecedem e superam o formalismo escolar.

Nas comunidades ribeirinhas e pantaneiras, atividades como pesca, navegação e agricultura incorporam formas próprias de medir, estimar e calcular. O pescador que avalia a profundidade do rio pelo peso e tempo de queda da linha emprega cálculo empírico temporal e espacial. O manejo do cultivo de milho, mandioca ou arroz frequentemente baseia-se na observação dos ciclos lunares, estações e regimes pluviais, demonstrando entendimento de periodicidade e variação — fundamentos da matemática aplicada. Tais saberes constroem-se pela experiência, oralidade e tradição, constituindo o que D'Ambrosio denomina "matemática da sobrevivência".

Os quilombos mato-grossenses, como o Quilombo Mata Cavalo, igualmente preservam práticas etnomatemáticas em seus fazeres cotidianos. O uso de medidas corporais — palmos, braças, passos — na construção de casas, cercas e utensílios revela sistema de mensuração pragmático, eficiente e contextualmente adequado. Suas festas tradicionais e manifestações religiosas envolvem ritmos, tempos, repetições e ciclos que incorporam noções matemáticas, materializando-se através de música, dança e oralidade. Conforme argumenta Knijnik (2012), tais práticas não se restringem ao âmbito cultural; possuem dimensão cognitiva ao organizar modos específicos de aprender e pensar.

A oralidade mantém papel fundamental na preservação desses saberes. Por meio de narrativas, histórias, cantigas e rituais, conhecimentos matemáticos transmitem-se entre gerações. O tempo de plantar, o cuidado com o fogo pantaneiro, a leitura dos ventos, a observação estelar para orientação noturna — todos compõem repertório de saberes que se aprendem na convivência, na escuta e na prática. Esse modo de aprender contesta a lógica escolar tradicional, fundamentada na escrita e na abstração, e reafirma a existência de outras formas legítimas de produção de conhecimento.

Como ressalta Ailton Krenak (2019), esses saberes representam expressões de uma ecologia do conhecimento profundamente conectada à vida, e não devem ser tratados como curiosidades folclóricas, mas como epistemologias vigorosas que sustentam modos de existir. Ao reconhecer tais práticas como

matemática, a Etnomatemática restitui dignidade aos saberes ancestrais e fortalece processos identitários, em movimento alinhado à resistência epistemológica anteriormente discutida.

Os exemplos citados evidenciam que a matemática é muito mais abrangente que o conjunto de conteúdos dos livros didáticos. Revelam que práticas culturais locais encerram raciocínios complexos, procedimentos lógicos e interpretações sofisticadas da realidade. Ao incorporar esses saberes ao currículo, a escola não apenas enriquece o ensino matemático, mas promove justiça cognitiva, valorizando trajetórias e modos de vida historicamente silenciados pela colonialidade do saber. A Etnomatemática converte-se, assim, em instrumento pedagógico e político capaz de aproximar escola e comunidade, articulando conhecimento formal e saberes tradicionais em diálogo fecundo e transformador.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida neste capítulo sugere que a Etnomatemática transcende a condição de campo de estudo para emergir como movimento ético e epistemológico empenhado na valorização dos saberes culturais e na denúncia da hegemonia do conhecimento eurocentrado no ensino matemático. Ao examinar a trajetória histórica que construiu a matemática como ciência "universal" e como essa perspectiva contribuiu para o apagamento de outras racionalidades, entende-se que o desafio educacional contemporâneo demanda a ruptura com modelos que naturalizam a desigualdade epistêmica.

Nesse contexto, a Etnomatemática emerge como narrativa de resistência: ao epistemicídio denunciado por Boaventura de Sousa Santos; ao distanciamento entre humanidade e natureza apontado por Ailton Krenak; e, sobretudo, à noção de que apenas uma forma de matemática possui validade. Ela reafirma a legitimidade dos modos de conhecer nascidos da experiência cotidiana, na ancestralidade, na oralidade e nas práticas comunitárias de povos indígenas, ribeirinhos, quilombolas, pantaneiros e demais grupos que constituem a diversidade sociocultural brasileira.

A apresentação de exemplos concretos dessas práticas — dos grafismos indígenas às medições empíricas ribeirinhas, das técnicas de trançado aos métodos tradicionais de cultivo — reforça que a matemática origina-se da vida antes de formalizar-se nos manuais didáticos. Tal reconhecimento aproxima escola e comunidade, mostrando que o ensino pode converter-se em espaço de diálogo intercultural e de construção de significados compartilhados.

Nessa perspectiva, a atuação docente adquire centralidade: o professor media entre mundos, entre racionalidades, entre histórias. Cabe a ele reconhecer que o conhecimento não se restringe ao currículo, mas habita igualmente corpos, memórias, gestos, narrativas e práticas dos estudantes e suas comunidades. Incorporar a Etnomatemática ao cotidiano escolar não implica abandonar a matemática acadêmica, mas ampliá-la, humanizá-la e colocá-la em diálogo com a pluralidade de saberes.

Pode-se entender, que a Etnomatemática indica caminhos para uma educação matemática mais justa,

sensível e comprometida com a vida. Sua força reside em revelar que o ensino pode constituir ato político de cuidado e resistência, capaz de afirmar identidades, preservar memórias e edificar possibilidades de futuro. Num mundo marcado por desigualdades e crises civilizatórias, recuperar os saberes plurais e permitir que orientem práticas educativas representa, nas palavras de Krenak, modo de adiar o fim do mundo — e, simultaneamente, de reinventá-lo.

REFERÊNCIAS

D'AMBROSIO, Ubiratan**. Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à prática.** Campinas: Papirus, 1990.

GERDES, Paulus. **Cultura e matemática: perspectivas etnomatemáti**cas. Maputo: INDE, 1996.

KNIJNIK, Gelsa. **Etnomatemática e educação: das margens ao centro do currículo**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2007.

CAPÍTULO 5

FORMAÇÃO DOCENTE EM ETNOSSABERES E TECNOLOGIAS SOCIAIS EM ESCOLAS ESTADUAIS QUILOMBOLAS DE MATO GROSSO

TEACHER TRAINING IN ETHNOKNOWLEDGE AND SOCIAL TECHNOLOGIES IN STATE SCHOOLS IN QUILOMBOLA COMMUNITIES IN MATO GROSSO

https://doi.org/10.63330/livroautoral372026-005

João Almeida dos Santos
Doutorando em Educação e Professor da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Mato Grosso.
E-mail: jaomeidaa@gmail.com

Luciana Gonçalves de Lima
Doutora em Educação e Assistente Social do Instituto Federal de Mato Grosso.
E-mail: luciana.lima@ifmt.edu.br

Suely Dulce de Castilho
Doutora em Educação e Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE - do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso.
E-mail: castilho.suely@gmail.com

RESUMO

A Educação Escolar Quilombola é uma modalidade da educação básica brasileira reconhecida pela legislação que segue com muitos avanços e desafios. Dentre eles, podemos mencionar o currículo diversificado, bem como a incipiência de políticas de formação de professores e materiais didáticos que contemplem a realidade das comunidades quilombolas, seus equipamentos e tecnologias sociais que enriquecem os currículos escolares possibilitando a estudantes e docentes um processo de ensino-aprendizagem calcado na valorização dos saberes ancestrais produzidos e ressignificados nos territórios quilombolas, sem perder de vista a relação com os saberes ditos universais. O texto tem como objetivo geral registrar as tecnologias sociais quilombolas e compreender de que modo os/as docentes utilizam os etnossaberes das comunidades no planejamento pedagógico das diferentes áreas. A perspectiva teórico-metodológica está pautada na concepção dos etnossaberes, da decolonialidade e da etnografia. Além disso, foi utilizada a metodologia da abordagem qualitativa e pesquisa-ação para elaboração de material didático que possam subsidiar os docentes. Nos resultados foram registrados saberes tradicionais quilombolas por meio das vozes de mestras/mestres dos territórios, suas tecnologias sociais e construídos instrumentos didáticos para subsidiar a elaboração de práticas pedagógicas assentadas nos etnossaberes.

Palavras-chave: Educação escolar quilombola; Etnossaberes; Tecnologias sociais quilombolas.

ABSTRACT

Quilombola School Education is a type of Brazilian basic education recognized by law that continues to face many challenges and make many advances. Among these, we can mention the diversified curriculum, as well as the incipient teacher training policies and teaching materials that take into account the reality of Quilombola communities, their equipment, and social technologies that enrich school curricula, enabling students and teachers to engage in a teaching-learning process based on the valorization of ancestral knowledge produced and reinterpreted in Quilombola territories, without losing sight of the relationship with so-called universal knowledge. The general objective of the text is to record quilombola social technologies and understand how teachers use the ethno-knowledge of communities in the pedagogical planning of different areas. The theoretical-methodological perspective is based on the conception of ethno-knowledge, decoloniality, and ethnography. In addition, a qualitative approach and action research methodology were used to develop teaching materials that can support teachers. The results recorded traditional quilombola knowledge through the voices of teachers from the territories, their social technologies, and teaching tools developed to support the creation of pedagogical practices based on ethnoknowledge.

Keywords: Quilombola school education; Ethnoknowledge; Quilombola social technologies.

1 INTRODUÇÃO

Esse texto apresenta resultados de uma pesquisa-ação realizada em 2023, pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Quilombola - GEPEQ/UFMT, dedicada à formação de docentes quilombolas em Mato Grosso. A formação de 2023 teve como objetivo registrar essas tecnologias sociais e compreender como docentes quilombolas as mobilizam no planejamento pedagógico.

Os dados foram levantados com professores quilombolas que ministram a disciplina de Tecnologias Sociais em quatro escolas estaduais e uma municipais: Escola Estadual Quilombola Maria de Arruda Muller, Escola Estadual Tereza Conceição de Arruda, Escola Estadual José Mariano Bento, Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida e Escola Estadual Quilombola Verena Leite de Brito.

O estudo utiliza como marco legal a Lei n. 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História da África, Cultura Negra e contribuições dos povos negros na formação do Brasil, visando valorização histórica e sociocultural (Castilho, 2011). A lei foi ampliada pela Lei n. 11.645/08 e fundamentou outros avanços normativos, como as Orientações Curriculares para a Educação Escolar Quilombola (SECAD, 2006), a Resolução n. 4/2010, que institui a modalidade, e a Resolução n. 8/2012, que define suas Diretrizes Curriculares Nacionais.

No âmbito regional, merecem destaque as Orientações Curriculares para a Educação Quilombola de

Mato Grosso (SEDUC-MT, 2009/2010), que representam a primeira política pública estadual dedicada ao tema, sendo pioneira ao criar o campo "Ciências e Saberes Quilombolas", composta por três disciplinas, quais sejam: práticas em cultura e artesanato quilombola; práticas em técnicas agrícolas quilombolas e práticas em tecnologias sociais.

Tais diretrizes são uma resposta às longas batalhas das populações quilombolas contra o apagamento e a marginalização, ao passo que geram novos desafios educacionais para assegurar práticas conectadas às realidades locais. As formações realizadas, envolveram leituras, oficinas e a escuta de membros mais velhos das comunidades (guardiões/(ãs) dos etnossaberes locais) e professores, permitiram a criação de recursos didáticos, planos de aula e abordagens pedagógicas guiadas pelos saberes locais e pelas particularidades de cada território.

2 AS NOSSAS ALIANÇAS TEÓRICAS

A perspectiva teórica em que se assenta o trabalho do grupo se fundamenta nos etnossaberes e na decolonialidade. Conforme Pereira e Diegues (2010), Saldanha e Lara (2015), Mota & Dias (2012), Bandeira (2013), Santos e Cruz (2012), os etnossaberes podem ser compreendidos como uma alternativa teórico-metodológica que nos possibilita estudar as histórias de um grupo, analisar as maneiras pelas quais manifestam e emergem os discursos e suas fundamentações estéticas, filosóficas e produções de culturas materiais e imateriais.

A ideia de trabalhar os etnossaberes não é nova. Conforme Bandeira (2013), o educador John Dewey, já na década de 1920, afirmava que a escola deveria representar conteúdo da vida presente para os educandos, o que fosse tão real e vital, como aquela realidade que ele vive na sua casa, na sua comunidade. No Brasil, começa a se trabalhar os etnossaberes a partir da proposta da pedagogia libertadora do educador Paulo Freire, na década de 1960. Na concepção de Fiori (1994, p. 05), a Pedagogia libertadora deve possibilitar ao educando "aprender a escrever a sua história como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se".

Nesse sentido, Oliveira et. al. (2015, p. 201) afirmam que as "TS (Tecnologias Sociais) podem ser instrumentos importantes para promoção da qualidade de vida desses grupos, sobretudo quando tais ações estão diretamente ligadas à realidade das sociedades locais, respondendo aos anseios da população. " Essa é uma afirmação importante, pois ela aproxima a pesquisa de seu objetivo conhecer as Tecnologias Sociais Quilombolas produzidas dentro dos territórios onde as escolas estão inseridas e que fazem parte da realidade vivida dos educandos e seus familiares na resolução prática de seus problemas diários.

Desse modo, o levantamento, o registro e a sistematização das tecnologias sociais quilombolas utilizadas pelos professores em sala de aula a partir dos saberes das comunidades puderam ser convertidos em atividades pedagógicas que orientaram a elaboração de materiais didáticos que subsidiem os/as docentes

de quaisquer quilombos no trabalho com os saberes locais, contemplando a percepção das circunstâncias históricas e culturais específicas dos lugares, mas sem obscurecer o papel da escola como via de acesso ao conhecimento universal.

Nesse sentido, compreende-se que essa perspectiva teórico-metodológica dialoga com o conceito de tecnologias sociais (TS), apresentado por Oliveira et. al. (2015) uma vez que estas são desenvolvidas na interação dos saberes técnicos científicos e os populares. As Tecnologias Sociais Quilombolas são técnicas elaboradas pelas comunidades para produção de equipamentos sociais úteis no seu cotidiano, como por exemplo o pilão, o tacuru, a peneira, vasilhames, apá, cuias, ralos, amassadores de feijão, a produção de alimentos e óleos extraídos de cocos e demais recursos do cerrado. O produto resultante desse trabalho muitas vezes é comercializado de forma a garantir a subsistência das famílias e não para o acúmulo de riquezas, como ocorre com a produção de Tecnologia Convencional.

Apesar dos avanços, a presença dos etnossaberes na prática docente ainda permanece mais no campo do desejo que da realidade. Muitas vezes, quando esses temas chegam à escola, aparecem de maneira superficial ou descontextualizada. Para que o currículo quilombola se realize plenamente, as políticas de formação docente precisam penetrar também nos currículos universitários, rompendo com concepções ainda eurocêntricas e conteudistas que dificultam o diálogo entre saberes acadêmicos e não acadêmicos.

É nessa direção que o GEPEQ orienta a formação de seus pesquisadores, articulando etnossaberes com teorias pós-coloniais e decoloniais que tensionam a universidade a rever seus processos internos e enfrentar o racismo estrutural e institucional que sustenta uma ordem social, jurídica, estética e política favorável aos grupos brancos sob aparência de neutralidade (Almeida, 2021; Silva, 2017). As epistemologias decoloniais evidenciam saberes e tecnologias dos povos não brancos e denunciam os efeitos da colonialidade, reafirmando as lutas históricas de povos originários e comunidades quilombolas (Castro-Gómez, 2005; Fanon, 2020; Maldonado-Torres, 2010).

Compreendida como estrutura histórica e cultural que ultrapassa o fim da colonialidade, se manifesta em instituições, linguagens, estéticas e sistemas de poder que marginalizam saberes tradicionais. Assim, ao construir alianças com povos negros, quilombolas, indígenas e outros grupos historicamente menorizados, a universidade contribui para processos formativos mais justos, críticos e em sintonia com as lutas por igualdade étnico-racial no Brasil.

3 METODOLOGIA

A metodologia adotada fundamentou-se em uma abordagem qualitativa, utilizando o método da pesquisa-ação, aliado a recursos da etnografia. De acordo com Thiollent (1986, p. 14), há diversas definições possíveis para a pesquisa-ação, eis uma delas: a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução

de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

O autor ainda afirma que uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação (Thiollent, 1986, p. 15). Para tanto, a metodologia utilizada nesta pesquisa se desenvolveu de acordo com a especificidade das ações, por meio das seguintes etapas:

> **Estudos teóricos:** etapa exploratória sobre o universo da literatura dos conhecimentos universais produzidos sobre o tema. Essa etapa ocorreu nos meses de abril e maio de 2023 por meio de grupos de leituras e debates de textos previamente selecionados pela coordenação do projeto em conjunto com os (as) pesquisadores (as) do GEPEQ. **Oficinas e rodas de conversas nas escolas:** atividade de campo que demandou o deslocamento da equipe de pesquisadores/as do GEPEQ e formadoras parceiras da SEDUC/MT para as escolas. Essa ação buscou a interação entre os saberes técnicos científicos e os populares produzidos e repassados por meio das oralidades dos/das anciãos das comunidades, evidenciados no chão das escolas quilombolas em que os/as professores atuam. **Culminância**: ocorreu com a realização do V Encontro de Educação Escolar Quilombola, entre os dias 19, 20, 21 e 22 de setembro de 2023, na E. E. Q. Verena Leite de Brito, Vila Bela-MT. Durante o evento, além das mesas redondas para discussões sobre os "Cenários de reconstrução nacional das políticas públicas quilombolas e o panorama sobre os avanços e desafios da implementação das políticas de educação quilombola em Mato Grosso", foram apresentados em sete grupos de trabalhos as experiências pedagógicas trabalhadas com os/as estudantes nas escolas quilombolas a partir das oficinas desenvolvidas durante o curso (GEPEQ, 2023).

Durante a realização das ações foram utilizados alguns instrumentos e procedimentos que possibilitaram estratégias metodológicas para o desenvolvimento, a escuta atenta, o diálogo e registro das oralidades e atividades realizadas durante as oficinas e rodas de conversas, a saber: a observação participante; os registros escritos/digitados feitos por intermédio de pesquisadoras destacadas para tal tarefa; os registros, nas lousas das salas de aulas pelas professoras formadoras sintetizando os saberes e fazeres relatados pelos guardiões/ãs dos saberes das comunidades e educadores/as das escolas; os registros fotográficos feitos pelos pesquisadores/as do GEPEQ, o uso do gravador de voz com as devidas orientações e concordância dos participantes. Os guardiões ou mestres dos territórios são os anciões/ãs das comunidades que possuem um profundo conhecimento em determinada área, como por exemplo o plantio, as ervas medicinais, a produção de objetos tradicionais.

Os registros fotográficos e vídeos produzidos durante o curso valorizam e eternizam as imagens das expressões faciais de cada corpo que se movimentou durante as oficinas, das danças, das músicas, adornos, cânticos que entoaram as alegrias e os gritos por visibilidade das pautas da educação escolar quilombola.

Dois instrumentos importantes para o registro de informações sobre o desenvolvimento das atividades foram o formulário, para as professoras formadoras preencherem após as rodas/oficinas, e uma sugestão de plano de aulas, que foi sendo discutido e preenchido durante as oficinas, como forma de subsidiar os planejamentos que os professores poderiam realizar no decorrer do ano letivo a partir dos saberes compartilhados durante as atividades.

O processo avaliativo do projeto de extensão foi formativo e se desenvolveu em consonância e inerentes a cada ação, dispondo de instrumentos variados como: avaliação coletiva por meio das rodas de conversas com professores, coordenadores e diretores das escolas durante e ao final de todas as atividades em cada escola; sistematização e organização das sugestões e levantamento das tecnologias sociais quilombolas de forma descritiva e qualitativa nos formulários; avaliação do projeto de extensão na plenária de encerramento do V Encontro de Educação Escolar Quilombola como espaço síntese, de culminância das ações desenvolvidas durante o ano letivo. Os registros principais constam numa "Carta Aberta à Sociedade" elaborada e aprovada na plenária final do evento.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentou-se dois recortes que correspondem às discussões obtidas na Escola Estadual Quilombola Tereza Conceição Arruda e na Escola Estadual Quilombola Verena Leite de Brito, respectivamente. Nesse sentido, a área de Ciências Humanas e Ciências e Saberes Quilombolas da Escola Estadual Quilombola Tereza Conceição Arruda, reunidos com os guardiões/ãs do conhecimento, apresentaram coletivamente seus entendimentos sobre o conceito de Tecnologia Social e etnossaberes:

> **[...] Ciências Humanas** origem das grandes tecnologias; cuidado com o espaço e o uso da natureza; surgiu de acordo com a necessidade de um povo; ideia para sobrevivência (indígenas) muxirum; uso de instrumentos como o facão para a confecção de objetos de madeira como a viola de cocho; feita pela mão do homem, não sendo em larga escala; uso tradicional dos conhecimentos; hoje no chumbo muitas tecnologias sociais estão restritas em algumas casas; a precata (chinelo de dedo feito de couro de boi). **Ciências e Saberes quilombolas:** construção do pilão; máquina de quebrar castanhas de cumbarú; remédio caseiro; uso do facão; descaroçador de algodão; tear, prensa de massa para fazer farinha, fuso (fiar de algodão); ralar farinha, sucuri (espremedor); torrar farinha; torcer farinha no saco de pano; peneira de taquara (Professoras/es, Guardiãs/Guardiões, Escola Estadual Quilombola Tereza Conceição Arruda, 2023).

As/os docentes, guardiões/ãs dos conhecimentos apresentam mais que uma simples síntese de objetos, utensílios construídos e utilizados no cotidiano de seus territórios. Apresentam ideias, valores e concepções que mesmo diante das necessidades de sobrevivência, pautam a relação e o uso dos recursos naturais com respeito à natureza, o cuidado com o espaço em que vivem. Em se tratando de territórios quilombolas, indígenas, as relações de trabalho na maior parte do tempo se concretizam de maneira coletiva, através do muxirum, na ajuda mútua sem a exploração da força de trabalho do outro para a acumulação de riquezas.

> **Concepção de tecnologias sociais e etnossaberes apontadas pelo grupo**: pilão e a mão do pilão; pote de barro utilizado como geladeira natural; [...] sobre a aula de evaporação da água em que utiliza o pote como saber; pilão como simpatia; sininho para beber água para contribuir na fala da criança; forno de barro para assar cabeça de boi e bolo; colher de pau; [...] o pote e o sininho como pode ser utilizado nas aulas de ciências, matemática, física.[...] a importância da valorização da cultura negra quilombola na escola, sobre sua origem das comunidades vizinhas, sobre a tecnologia da canoa de cocho, remo, varão para empurrar a canoa para que ela pudesse andar mais depressa, técnica aplicada

> para fabricação da canoa; zinca como sinônimo de varão; colher de pau; arpão para pegar peixe, zagaia para caçar onça, espinhel (rede com vários anzóis para pescar grande quantidade de peixes); arataca (armadilha); batedor de roupa para limpar bem e depois colocar para quarar; as peneiras; técnicas para o preparo do solo e colheita; ralo; apá; **Saberes da comunidade:** canjinjin, biscoito de ramo, bolachinha, bodó (bolinho de chuva); massaco de banana verde (comida feita para matula, utilizado como quebra torto no café da manhã, o massaco é feito pela mistura de banana madura, banana de vez, socados no pilão; ferro a brasa, bolo de arroz, mujangué (gemada), esquenta xereca, cururu, cabeça de boi assada no forno, paçoca de carne seca, caldo de banana, arroz sem sal, galho de sabugueiro como supositório natural (como elemento de cura); benzeção; remédio de verme bater santa maria com leite; semente de abóbora torrada; tranças nagô [...] "a tecnologia social historicamente possibilitou a autonomia das comunidades que, manualmente, faziam os equipamentos e objetos úteis para alimentação, limpeza, vestuário, plantio tendo o processo do começo ao fim". (Professoras/es, Guardiãs/ões, Escola Estadual Quilombola Verena Leite de Brito, 2023).

O grupo de docentes, guardiões/ãs do conhecimento da Escola Verena Leite de Brito apresenta uma definição para etnossaberes em Tecnologias Sociais Quilombolas, que incluem, para além dos objetos, cosmopercepções e conhecimentos indissociáveis na sua construção. Evidenciam que esses saberes foram e são desenvolvidos na relação com o território e com o povo que o habita, de modo que também são considerados os elementos simbólicos dessa relação, como o pilão como simpatia e a benzeção, ou seja, elementos de cura e chamaram a atenção para a importância da valorização da cultura e das epistemes/estética negra e quilombola na escola.

Entendeu-se que, ao incorporar esses elementos em sala de aula, possibilita-se a construção de uma educação libertadora (ocupar a centralidade da narrativa e do conhecimento), que, como manifesta Fiori (1994), deve possibilitar ao educando "aprender a escrever a sua história como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar- se, existenciar-se, historicizar-se". As escolas passam a possuir não apenas um currículo vago que não dialoga com o público atendido, mas um instrumento que possibilita o fortalecimento da identidade e da cultura quilombola, permitindo a (re)construção de histórias outras, apagadas e/ou invisibilizadas no currículo universalista eurocentrado.

Em todas as oficinas, a professora coordenadora do GEPEQ encaminhou o fechamento daquele momento formativo, perguntando: "E como a gente transforma todos esses conhecimentos em conteúdo, planos de aulas para os nossos estudantes?". A professora reforçou que não se trata de jogar fora os conhecimentos eurocêntricos e universais, mas de aliar os saberes e valorizar os conhecimentos locais, historicamente apagados em função do racismo estrutural/colonialidade do ser, saber e poder. A docente ressaltou também que pensar essas propostas pedagógicas não significa negar os conhecimentos dos livros didáticos, mas proporcionar uma leitura crítica do mundo, que possibilite a compreensão de que os saberes científicos, não anulam os saberes da fé, das simpatias, e portanto, a necessidade de os professores trabalharem com os estudantes demonstrando as explicações científicas e a relação com as explicações tradicionais.

Apresentou-se um exemplo de proposta de projeto pedagógico desenvolvido pelos professores (as)

da Escola Estadual Quilombola Verena Leite de Brito.

> **Tecnologias sociais trabalhadas**: Tecidos, roupas, espada, capacete, fitas, caixa cuíca, pandeiro, reco-reco, tarol, tamboril, sanfona, acordeon. Breve descrição sobre os conteúdos da oficina: Ens. **Fundamental I**: Dança do Congo, História da dança do congo, ornamentos das roupas/cores, músicas, letras da música, fitas (cores e medidas), identidade e cultura, expressão corporal. **Ed. Infantil**: Contação de histórias, músicas e dança do Congo, cores e movimento, oficina confecção de instrumentos musicais com material reciclável. **Principais propostas de planejamento pedagógico**: A dança do Congo é uma expressão cultural e religiosa que representa a resistência dos negros. E será trabalhado como conteúdo interdisciplinar nas turmas dos anos iniciais com possibilidades de propostas de planejamento pedagógico para o **Ensino Fundamental I. Na área da linguagem** (artes, português, educação física), juntamente com os estudantes mapear e registrar os saberes prévios, também trabalhar cores, formas, desenho e pintura em telhas cerâmicas, letras da música, oficina de dança, teatro, e produção de texto, **na área ciências humanas** (História e Geografia) será trabalhada a origem da dança, a localidade, a temporalidade e qual a afinidade dessa dança ter passado de geração para geração, **na ciências da natureza e matemática**, trabalhará, formas dos acessórios, medidas, quantidades. Ed. Infantil: **Possibilidades de propostas de planejamento pedagógico para a Educação Infantil relacionadas com os campos de experiência**: O eu, o outro e o nós – identidade negra e quilombola, socialização, respeito; Corpo, gestos e movimentos – coordenação motora fina; Traços, sons, cores e formas – cores e formas dos tecidos, dos acessórios e confecção de instrumentos musicais com material reciclável ; Escuta, fala, pensamento e imaginação - conto e reconto da história da dança do Congo; e, Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações – saberes em relação às técnicas utilizadas na confecção das roupas, saberes matemáticos (número de peças utilizadas), dentre outros (Professores/as, Escola Estadual Quilombola Verena Leite de Brito, 2023).

No exemplo destacado, observou-se o quão rico e diverso um único tema pode ser. Os(as) professores(as), nesse caso, optaram por trabalhar com os estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I a Dança do Congo, que se trata de uma expressão artística que representa a resistência dos negros e configura-se como um elemento constantemente presente na identidade e na cultura do povo vilabelense. Vemos, nessa proposta, os anseios de Bandeira (2013) ao dialogar com John Dewey para afirmar que a escola deve representar o conteúdo da vida presente para os educandos, seja a realidade vivida em sua casa ou em sua comunidade.

A proposta pedagógica trabalhou de maneira interdisciplinar e integradora elementos cotidianos do estudante, de sua comunidade e de sua família, que por vezes também são integrantes do grupo de dança do Congo. O movimento de aproximar esse saber comunitário e tudo que o envolve, integrado ao currículo escolar, possui dentre outros papéis o de valorização da identidade quilombola, de manutenção e continuidade desses saberes através das gerações mais novas.

Todavia, os exemplos apresentados não são receitas prontas para serem aplicadas nas escolas. As propostas e possibilidades pedagógicas devem ser pensadas coletivamente, de modo que possam atender às necessidades específicas de cada unidade escolar. A Dança do Congo possui uma importância ímpar para os vilabelenses, mas, para os quilombolas de Mata Cavalo, os desafios de valorização da identidade e da cultura local. Disso decorre a necessidade de diálogo entre a comunidade e a escola, com o objetivo de superar tais desafios.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa, desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa de pesquisa-ação, evidenciou que a Educação Escolar Quilombola se consolida quando reconhece e valoriza os etnossaberes e as tecnologias sociais quilombolas presentes nos próprios territórios. Os resultados mostram que essas tecnologias vão muito além de instrumentos ou práticas utilitárias elas expressam visões de mundo, modos de viver e relações profundas de respeito com o ambiente natural, aspectos amplamente observados nas oficinas conduzidas com guardiões/ãs das comunidades.

Ao trazer esses saberes ancestrais para o currículo escolar, os professores construíram propostas pedagógicas com potencial transformador, como o projeto que abordou a Dança do Congo. Essa integração não substitui o conhecimento científico universal; ao contrário, cria pontes entre ele e os saberes locais, fortalecendo a identidade cultural e a autonomia dos estudantes, que passam a se reconhecer como sujeitos ativos de sua própria história.

Ao longo dos encontros formativos, também se destacou o apoio crescente de autoridades dos poderes executivo e legislativo, nos âmbitos estadual e municipal. Essa presença contribuiu para ampliar a visibilidade das lideranças escolares e comunitárias quilombolas e reforçou a importância da Educação Escolar Quilombola nas pautas públicas de seus territórios.

Nesse mesmo movimento, o GEPEQ/PPGE/UFMT se fortalece à medida que o projeto reafirma o compromisso da universidade com a formação de professores das redes públicas, com a iniciação científica de estudantes de graduação e com a formação crítica de pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação. Trata-se de um esforço coletivo que reafirma a defesa de uma universidade popular, comprometida com a valorização dos etnossaberes milenares produzidos pelos povos negros e quilombolas.

As considerações apresentadas sintetizam as avaliações feitas pelos participantes e pelas equipes formadoras ao longo de todas as etapas do processo, especialmente durante sua culminância no V Encontro. Evidencia-se, também, que o grupo de pesquisa enfrenta inúmeros desafios para manter e ampliar as ações de formação, tais como: recursos financeiros limitados, número reduzido de estudantes e bolsistas, falta de apoio administrativo para atividades acadêmicas, dificuldades logísticas para transporte em campo e, não raro, a ausência de liberação de diárias e passagens para convidados. Pontuamos que esses obstáculos, embora significativos, não têm impedido o avanço do trabalho, mas evidenciam a necessidade de maior investimento e reconhecimento institucional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

BANDEIRA, F. A. Pedagogia etnomatemática: uma proposta para o ensino de matemática na educação

básica. **Revista Latino-americana de Etnomatemática**, v. 5, n. 2, agosto de 2012. Disponível em: https://www.revista.etnomatematica.org/in dex.php/RevLatEm/article /view/44 Acesso em: abril de 2025.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Brasília DF: 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais** Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoe s_et nicoraciais.pdf Acesso em: março de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 4, de 13 de Julho de 2010**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: março de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n.º 8, de 20 de novembro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Brasília, 2012.

CASTILHO, S. D. **Quilombo Contemporâneo:** educação, família e culturas. Cuiabá, EdUFMT, 2011.

CASTRO-GÓMEZ, S. **Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da "invenção do outro".** *In:* A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino- americanas, Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 86-95.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu, 2020. FIORI, E. M. F. Prefácio. In: FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido** 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra , 1994. p. 05.

GEPEQ – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Quilombola (UFMT). **Etnossaberes em tecnologias sociais quilombolas**: práticas pedagógicas escolares e não escolares. Cuiabá: UFMT, 2023. Projeto de pesquisa.

MALDONADO-TORRES, N. **A Topologia do Ser e a Geopolítica do Conhecimento. Modernidade, Império e Colonialidade**. SOUZA SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula (org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010. p. 337-382.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares:** Diversidades Educacionais./Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Defanti, 2010. 308p.
MOTA, R. S.; DIAS, H. M. Quilombolas e recursos florestais medicinais no sul da Bahia, Brasil. **Interações (Campo Grande)**, v. 13, n. 2, p. 151-159, jul./dez., 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s1518-70122012000200002 Acesso em: março de 2025.

OLIVEIRA, E. F.; JESUS, V. S.; SIQUEIRA, S. M. C.; ALVES, T. A.; SANTOS, I. M.; CAMARGO, C. L. **Promovendo saúde em comunidades vulneráveis: tecnologias sociais na redução da pobreza e desenvolvimento sustentável**. In: Revista Gaúcha de Enfermagem. 2015; 36(esp):200-6. Disponível em: https://www.sc ielo.br/j/ rgenf/a/fSwDvf8WtvqyqjKnSwy Md8j/?format=pdf&lang=pt Acesso em: março de 2025.

PEREIRA, B. E.; DIEGUES, A. C. **Conhecimento de populações tradicionais como possibilidade de conservação da natureza**: uma reflexão sobre a perspectiva da etnoconservação. Desenvolvimento e Meio Ambiente, n. 22, p. 37-50, jul./dez., 2010. Editora UFPR. Disponível em: https://doi.org/10.5380/dma.v22i0.16054 Acesso em: março de 2025.

SANTOS, M. W.; CRUZ, A. C. J. **Diásporas e comunidades quilombolas**: perspectivas metodológicas para o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira. Revista História Hoje, v. 1, n. 1, p. 193-215, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.20949/rhhj.v1i1.16 Acesso em: março de 2025.

SALDANHA, M. A.; LARA, I. C. M. **O Processo de geração dos etnosaberes dos pescadores artesanais da Ilha da Pintada**. Anais do 6º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação- 6º SBECE/ 3º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação? 3º SIECE, 2015, Brasil. Disponível em: http://hdl.handle.net /10923/11602 Acesso em: março de 2025.

SILVA, A. P. P. **O pensamento social de Clóvis Moura: relações raciais, classes sociais e a dialética radical do Brasil negro**. Anais do 41º Encontro Anual da Anpocs GT 28 Relações raciais: desigualdades, identidades e políticas públicas. Caxambu-MG: 2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa** – **ação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

CAPÍTULO 6

EDUCAÇÃO ESCOLAR, CONFLITOS E PANDEMIA EM TERRITÓRIO QUILOMBOLA: O CASO DA COMUNIDADE DO CUMBE

SCHOOL EDUCATION, CONFLICTS, AND THE PANDEMIC IN QUILOMBOLA TERRITORY: THE CASE OF THE CUMBE COMMUNITY

https://doi.org/10.63330/livroautoral372026-006

Ozaias da Silva Rodrigues
Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professor no Departamento de Antropologia e no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

RESUMO

No presente trabalho faço uma análise exploratória, para posterior aprofundamento, sobre a tensão e o diálogo no cotidiano de crianças e adolescentes quilombolas que frequentam uma escola de ensino fundamental e tempo integral na comunidade quilombola do Cumbe, localizada em Aracati/CE. Destaco que a escola possui uma direção/gestão anti-quilombola, como pude perceber pelos inúmeros relatos de interlocutores/as, sobretudo entre 2022 e 2023 quando estive de forma frequente na comunidade. Falo sobre como a pandemia afetou o ambiente escolar no Cumbe, sendo que a metodologia se constitui em pesquisa de campo etnográfica, com arcabouço teórico sócio antropológico sobre educação e temas afins. Os resultados indicam conflitos no ambiente escolar, mas há ações de resistência de crianças e adolescentes quilombolas, bem como de professores/as específicos/as que apoiam a causa quilombola. A escola em questão é a Escola de Ensino Fundamental e Tempo Integral Raimundo Silvério Filho, que mesmo estando em território quilombola não oferta uma educação que valorize essa identidade local, não executando, portanto, o que prega a lei 10.639/2003 de forma a respeitar a identidade étnica dos quilombolas.

Palavras-chave: Educação escolar; Quilombolas; Cumbe; Conflitos; Pandemia.

ABSTRACT

In this paper, I conduct an exploratory analysis, for further study, on the tension and dialogue in the daily lives of quilombola children and adolescents who attend a full-time elementary school in the quilombola community of Cumbe, located in Aracati, Ceará. I emphasize that the school has an anti-Quilombola administration/management, as I was able to perceive from numerous reports from interlocutors, especially between 2022 and 2023 when I was frequently in the community. I discuss how the pandemic affected the school environment in Cumbe, using ethnographic field research as a methodology, with a socio-anthropological theoretical framework on education and related topics. The results indicate conflicts in the

school environment, but there are acts of resistance by quilombola children and adolescents, as well as by specific teachers who support the quilombola cause. The school in question is the Raimundo Silvério Filho Full-Time Elementary School, which, despite being located in quilombola territory, does not offer an education that values this local identity, thus failing to comply with Law 10.639/2003 in terms of respecting the ethnic identity of quilombolas.

Keywords: School education; Quilombolas; Cumbe; Conflicts; Pandemic.

1 INTRODUÇÃO

Desde as minhas primeiras idas a campo, em fevereiro de 2022, a escola de Ensino Fundamental do Cumbe, comunidade localizada na zona rural do município de Aracati – CE, apareceu em vários relatos do cotidiano como um ponto de conflitos e tensões constantes. Em certo momento isso ficou explícito para mim, sobretudo numa ocasião em que membros de um núcleo de pesquisa de uma universidade do Ceará, exporam no prédio da associação quilombola alguns mapas da comunidade. Na ocasião, uma pessoa de fora perguntou a um dos membros daquele grupo de pesquisa porque a escola da comunidade estava marcada, no mapa, como um ponto de conflito. O integrante não soube responder o motivo e supus que a experiência dele com a comunidade tivesse sido bem restrita ao seu tema de pesquisa, mesmo estando há muito mais tempo do que eu fazendo pesquisa na comunidade[4]. Como ele não soube responder, eu respondi à pergunta da pessoa. Esse episódio me fez refletir sobre a importância que a escola tem na luta dos/as quilombolas do Cumbe. Luta essa que se dá contra os de fora e os de dentro.

Isso se deve à divisão política que existe na comunidade, entre quilombolas e não-quilombolas, sendo que a escola local é gerida por uma professora não-quilombola que é vista como uma das pessoas mais antagonistas à causa quilombola no local. O que poderia ser, com base na legislação pertinente, uma educação escolar quilombola na prática não acontece, havendo todo um movimento da gestão da escola no sentido contrário, o que nega a presença dos/as quilombolas naquele território.

As considerações deste artigo se baseiam em alguns meses de pesquisa de campo na comunidade quilombola do Cumbe, em Aracati, no Ceará, sobretudo nos anos de 2022 e 2023, com idas esparsas ao Cumbe em 2024 e em 2025. A pesquisa de doutorado em Antropologia junto a essa comunidade me rendeu um bom material etnográfico sobre diversos aspectos sociais do local, sendo um desses a questão da

[4] Refleti um pouco sobre a diferença entre pesquisa de campo antropológica e a pesquisa de campo de outras áreas em Rodrigues (2024). Creio que o que aconteceu se deve a isso, à diferença da pesquisa de campo qualitativa entre a Antropologia e as demais ciências humanas e sociais.

educação escolar, questão essa que exploro aqui de forma introdutória[5].

2 PENSANDO OS CONFLITOS, A ESCOLA E A PANDEMIA NO CUMBE

Minha fundamentação teórica sobre o assunto é uma articulação teórica entre a Sociologia da Educação e a Antropologia da educação, mas aqui investigo a tensão e o diálogo no cotidiano de crianças e adolescentes quilombolas que frequentam a escola local com a direção/gestão anti- quilombola da instituição, bem como a pandemia afetou o ambiente escolar. A metodologia se constitui em pesquisa de campo etnográfica, com arcabouço teórico sócio antropológico. Os resultados indicam conflitos no ambiente escolar, mas há ações de resistência de crianças e adolescentes quilombolas, bem como de professores/as específicos/as que apoiam a causa. A escola em questão é a Escola de Ensino Fundamental e Tempo Integral Raimundo Silvério Filho[6]. Essa escola, até 2024, funcionava em um pequeno prédio na estrada principal da comunidade, mas em 2025 passou a funcionar em um prédio novo e maior em uma rua que corta essa via principal.

Gostaria de destacar que uma Antropologia da educação não é uma antropologia apenas sobre educação, pois como bem nos mostrou Margaret Mead (1971), entender a educação enquanto processo civilizatório nos ajudar a pensar qualquer coisa sobre qualquer sociedade, sobretudo as questões de gênero, da infância e de sexualidade. Pode-se estudar tudo a partir de uma antropologia da educação, afinal, a educação permeia tudo enquanto prática social. Assim, quando falamos nisso estamos assumindo um olhar antropológico sobre o fenômeno sócio cultural da educação, em seus diferentes níveis e formas. Se tomamos a contribuição de Carlos Rodrigues Brandão para esse debate (1985), aprendemos que a educação é um fenômeno cultural difuso, portanto, está em todo o canto se faz em todo tempo e em todas as sociedades humanas, embora de formas distintas (Rodrigues, 2025b).

No caso do Cumbe, uma das situações mais significativas para mim, pensando essa relação entre conflitos internos e escola, foi quando ajudei funcionários/as da escola a guardar caixas de suco no depósito, em uma dada ocasião. Eu tinha ido à escola com Viviane e Andreza (quilombolas) pois elas tinham algumas coisas para resolver lá e as acompanhei. Entramos. Andreza resolveu rápido sua questão e depois foi a vez de Bibi, apelido de Viviane. Enquanto esperávamos e conversávamos, o ônibus escolar chegou com caixas e mais caixas de suco. Elas foram colocadas na entrada e depois funcionários/as vieram guardá-las. Como estava à toa, resolvi ajudar. Rapidamente conseguimos guardar tudo e os/as funcionários/as me

[5] Comentei sobre isso em reação aos tempos antigos, digamos assim, quando a comunidade ainda não se definia como quilombola, a partir das palavras de Mestre Cheirim (RODRIGUES, 2025a). Destaco as mudanças que ele percebeu entre a educação escolar de seu tempo, quando era criança ou adolescente, e a de hoje em dia.

[6] Há um perfil da escola no Instagram no seguinte link: https://www.instagram.com/raimundosilverio_cumbe/. Acesso em: 14/12/2025.
Há algumas informações complementares sobre a escola no seguinte link: https://aracati.ce.gov.br/unidadeeducacao.php?id=65. Acesso em: 14/12/2025.

agradeceram, bem como a diretora da escola, que é a líder dos/as não-quilombolas. Ela me agradeceu bem sorridente e fomos embora. Contei a situação a algumas mulheres quilombolas que me fizeram refletir sobre os conflitos e me deram a sua interpretação do ocorrido. Para mim essa experiência foi significante porque até então, eu não havia pisado na escola e nem tido contato com a líder dos não-quilombolas, sobre a qual ouvi falar inúmeras vezes.

Esse quadro social no qual a escola pode ser instrumentalizada por não-quilombolas contra quilombolas, é distinto do quadro que havia antes do conflito interno se instaurar. Anteriormente, João do Cumbe atuava como professor nessa escola e já trazia em suas aulas discussões sobre a defesa e preservação do território (Nascimento, 2014, p. 22), bem como do modo de vida tradicional. Num contexto anterior ao conflito, a escola era palco das mobilizações em defesa do território, bem como a Igreja Católica local, o que definitivamente não acontece hoje em dia. Isso faz parte daquilo que apontei como sendo uma reconfiguração das relações sociais no Cumbe após a auto definição de parte da comunidade como quilombola. Se fosse colocar aqui quantas situações de potencial conflito passei em campo, os exemplos seriam inúmeros. No entanto, o que importa aqui é perceber o conflito diluído, mais sutil, mas mesmo assim presente, podendo assomar a qualquer momento, sobretudo se a palavra 'quilombola' for pronunciada no espaço escolar, como algumas vezes ouvi de mães de alunos matriculados na escola.

Para além da questão dos conflitos internos, algo que também atravessou o cotidiano escolar de crianças e adolescentes quilombolas foi a pandemia da Covid-19. Nesse sentido, trago a fala de Cleomar, presidente da associação quilombola e a principal interlocutora de minha pesquisa. Ela chama a atenção para a escola da comunidade e de como a educação migrou para o virtual durante a pandemia:

> A gente fez uma live onde colocamos várias questões, dessa situação da escola... Em 2021 as pessoas já estavam aprendendo a entrar na plataforma [virtual], abrir uma sala de aula, falar... em 2021 o Wilson [seu filho] foi transferido para estudar em Aracati, de forma on-line, apesar de sentir que meu filho se prejudicou muito na pandemia. Aliás, o processo de aprendizado dele já vem sendo muito prejudicado antes, pela falta de aceitação da identidade dele de quilombola dentro da escola. Isso atrasou muito as crianças quilombolas e na pandemia só aumentaram as dificuldades que eles já tinham de aprendizagem, de apoio da escola, que eles não tiveram. Em 2021 ele começou a participar das aulas [on-line], tinha aula toda semana, todo dia tinha um professor... eu lembro que teve um professor que… depois de uma discussão que teve aqui por causa da identidade quilombola, até na rádio local trouxeram algumas discussões sobre isso e o professor numa dessas aulas, ele sempre dava aula dia de sexta, [pediu para o Wilson falar], ele estava sentado aqui e eu aí. O professor tinha muito interesse na luta da comunidade. Ele dizia que não era daqui e era professor de Geografia e estava muito interessado na luta quilombola, em defesa dos manguezais, essa luta ambientalista que a gente tem, mas também muito interessado na história. Eu ficava impressionada que ele falava na sala de aula, onde tinha muitos deles [não- quilombolas] que estudam com Wilson e que não se reconheciam. Disse que 'tem o Cumbe e tem o Córrego de Ubaranas, mas a história do Cumbe, se você pensar é mais quilombola do que o Córrego de Ubaranas'. Nós que sempre sofremos com esse preconceito de acharem que não somos quilombolas e só Córrego de Ubaranas [...] Foi uma forma dele defender a gente, valorizar, quem sempre sofreu com o não-reconhecimento da identidade quilombola, diferente do Córrego de Ubaranas (Cleomar, 25/02/2022).

Mais uma vez a oposição aos quilombolas aparece como um fator de desgaste das relações sociais

na comunidade e dessa vez afetando o aprendizado de crianças e adolescentes quilombolas matriculados na escola da comunidade. Isso apareceu em várias conversas formais e informais: a escola por ser administrada por não-quilombolas, que fazem oposição aos/às quilombolas, se torna um lugar de tensões e de possíveis situações de vexame para alunos/as quilombolas, sobretudo no que diz respeito à negação da identidade quilombola dos mesmos. Por isso a escola é vista pelos/as quilombolas como um lugar de conflito.

Sobre a fala do professor, por um lado, a questão sobre quem é mais ou menos quilombola é desnecessária e mistificadora, até porque isso não é uma questão entre os/as quilombolas do Cumbe e do Córrego de Ubaranas[7]. Por outro lado, esse tipo de argumento foi uma tentativa de conferir maior legitimidade ao Cumbe, ao se acrescentar esse 'mais quilombola do que Ubaranas' em sua fala. Ao que tudo indica, Ubaranas não sofreu com esse não-reconhecimento local de sua identidade, até porque lá o processo de autodefinição foi diferente. Por isso mesmo, é que não existe paralelo entre uma e outra comunidade, a não ser para marcarmos as diferenças, que não são qualitativas e nem valorativas, mas sócio históricas, não cabendo, portanto, enxergar uma como sendo mais ou menos quilombola do que a outra.

Cleomar complementa o seu relato, falando ainda daquele professor de Geografia nos seguintes termos:

> Ele perguntou sobre aquele manguezal morto, que você vê quando vem de Aracati, na Canavieira, aí o Wilson, meu menino, deu uma aula. Eu fiquei impressionada, o Wilson andou esse quintal todinho falando com o professor, foi falar das lutas, daquele mangue e disse: "Professor, eu tenho foto do antes e depois daquele mangue", e o homem se impressionou, pediu para ele mandar as fotos, porque ele ia ver, avaliar, olhar o que os empreendimentos causaram. E nós, os guardiões, que somos quem guarda tudo isso, olham a forma como somos vistos, perseguidos. E que na verdade a gente tá defendendo a vida e ele sabe. E eu me perguntando: "De onde é esse professor?" Teve um dia que Wilson deu uma aula e eu dei uma, que ele pediu pra eu falar, porque eu ajudava o Wilson em algumas coisas, a passar informação que ele não sabia. E eu comecei a falar, acho que elas escutavam tudinho [não-quilombolas]. Falei da defesa que fazemos do território, da nossa luta pela identidade negra, pelo histórico... teve uma vez que ele disse: "Tá todo mundo liberado, quem quiser sair, que agora a gente vai falar do Cumbe". E eu disse: "Wilson, meu filho, queria tanto que tu estudasse no Seu Régis, que eu amei esse professor". As vezes minha irmã gravava ele falando na aula, porque o filho dela também estudava e ela gravava e eu não sabia gravar no meu, na verdade Wilson assistia no telefone dele. E eu pensando aqui: "O póbi desse homem, vão já falar com o prefeito", que elas têm essa arrumação de intimidar as pessoas. Quem favorece a nós eles têm uma forma de intimidar, de privar a gente das pessoas, dava tipo uma chamada. Aconteceu com uma professora aqui. Ela se manifestou no Facebook em apoio a nós, ela [diretora da escola] foi no privado da mulher, aliás, ela foi nos comentários da mulher e pessoas bateram print dela batendo boca com a mulher (Diálogo realizado em: 25/02/2022).

No contexto pandêmico, enquanto as aulas foram transferidas para o ambiente virtual, a responsabilidade de mães e pais aumentou por terem que providenciar celular adequado e internet para que seus filhos pudessem assistir às aulas[8]. Em uma dessas aulas, mãe e filho contribuíram na aula online. Para

[7] Comunidade quilombola também localizada em Aracati – CE.

[8] Exemplar nesse sentido foi a fala de Luciana que afirmou: "A escola parou, eu não tenho filho no colégio, mas para quem tinha eu ouvia os relatos de estar com seus filhos dentro de casa, de ter essas aulas online, de ser complicado, porque as mães estavam ali sendo professoras dos seus filhos. Foi um monte de coisa que parou dentro da comunidade. Capoeira também, a gente paralisou

Cleomar a vida é pensada diretamente relacionada ao território e a seus elementos, no sentido de uma defesa, não de uma preservação por si mesma, mas por um laço afetivo que eles/as têm com o território que habitam há gerações.

Como ela afirmou, os/as quilombolas são guardiões do território, no sentido do cuidado. A empolgação de Cleomar com aquele professor se dá pelo fato dele apoiar a luta do Cumbe e falar dela nas aulas, o que raramente acontece com professores do município. Esse é um dos exemplos que ela traz para entendermos o modus operandi dos/as não-quilombolas, que assediam pessoas que apoiam os/as quilombolas, especificamente uma das lideranças dos/as não-quilombolas que é prima de Ana Paula, uma outra interlocutora. Pelos relatos, esta pessoa é a mais contundente na reação enérgica que têm com pessoas que apoiam os/as quilombolas[9].

Ainda sobre o contexto pandêmico, Cleomar faz uma análise sobre a adaptação que foi feita em relação às reuniões e aulas online:

> No início foi bem difícil trabalhar as plataformas [virtuais], que era uma coisa que ninguém conhecia. Eu me familiarizei por conta da questão das reuniões com as instituições e até eles estavam aprendendo, num processo de aprendizagem. Aí diziam assim: "Ainda tô aprendendo a lidar com isso", liga a câmera, desliga, não tem som, e lá se vai, todo mundo aprendendo. [...] Foi um processo aprender usar essa ferramenta, que ajudou, porque a gente contava da nossa situação, mesmo de longe e ao mesmo tempo perto, que era todo mundo de comunidade e cada uma contava como que tava, como tava a questão da escola... Ainda no tempo da barreira, lá mesmo a gente fez uma live, onde várias mães se questionaram: se os filhos não estavam indo para aula, estavam em casa, porque que os filhos não recebiam um kit de alimento, como um leite, uma bolacha? Eles estavam estudando online, mas não tinha aulas na plataforma, só passavam algumas coisas, mandavam algumas tarefas pelo WhatsApp. A impressora da associação ajudou muitas crianças e mães na impressão de atividades, que isso seria um papel da escola e não fizeram. Eles não queriam ter esse trabalho, mas nós, como associação, sempre estava ali para ajudar. Eu fui uma das mães que estavam na live, falando pra secretária e pro prefeito, que nosso filhos estavam em casa e tinham o direito de receber seu kit de alimentação. Várias mães falaram nessa live. O que a diretora forneceu foi uma merenda, como a escola estava totalmente fechada, vinha um micro-ônibus trazer essa merenda, todo dia e dava só aos pais e responsáveis, mas com muito desprezo, na forma de entregar, na forma de doar aquele alimento; humilha as famílias, as mães, as crianças, todo mundo. Como se estivesse fazendo um favor. Para a gente receber um caneco de sopa, essa humilhação todinha. A gente pode até tá passando maior necessidade, mas não chega a esse ponto de se humilhar para ganhar um caneco de sopa. A sopa chegava pronta, vinha de Aracati, e muitas mães que começaram a receber colocaram no lixo, que diziam que não prestava, muitas vezes já estava chegando azedo. Eu nunca recebi, mas ouvi relato de várias mães dizendo isso (Diálogo realizado em: 25/02/2022).

Interessante notar, num primeiro momento, que a pandemia nos reeducou, enquanto fato social incontornável, em vários aspectos. Um deles foi a transição massiva de atividades presenciais para virtuais. A escola não escapou a isso. A alimentação surge como algo importante relacionada à escola por meio dos

todas as atividades da associação" (Diálogo realizado em: 22/02/2022). Dessa forma, as mulheres passaram a acumular mais uma função: a de serem professoras de seus filhos.

[9] Nesse sentido, é meu objetivo entrevistar a gestão escolar local sobre essas questões. Algo que pretendo fazer em 2026 quando retornar ao Cumbe. Da mesma forma, pretendo entrevistar as crianças e jovens quilombolas que estudam nessa escola ou que já passaram por ela, a fim de ouvir suas experiências no ambiente escolar.

questionamentos das mães e quando as suas queixas tiveram efeito, seus pedidos foram atendidos a contragosto pela prefeitura, afora o fato de que parte dessa alimentação estava estragada. Foi assim que a prefeitura agiu para garantir alimento a crianças e adolescentes que estavam sem aula online e tendo que se virar para conseguir imprimir atividades escolares.

Mais uma vez a insensibilidade da prefeitura e de seus servidores, à época, aparece na narrativa, de forma que mesmo quando a prefeitura "ajudava" era sempre na base da pressão. Talvez por só agir pressionada pelas pessoas é que a prefeitura fazia, mas fazia de mal gosto e com desprezo. A palavra 'humilhação' foi várias vezes invocada e em várias entrevistas para definir esse tipo de ação da prefeitura de Aracati e de seus servidores nas ações que empreenderam na comunidade no contexto pandêmico.

Além disso, Cleomar reforçou o seguinte:

> Mas no geral ele [meu filho] se adaptou, foi tendo as aulas, só que eu achava ainda que os jovens e as crianças dispersavam muito, porque ficava atento as outras coisas, não focava e os professores faziam mais esforço para as crianças aprenderem. Perguntavam: "Gente, vocês estão aprendendo? Gente..." Aí todo mundo calado, ninguém dizia nada. "Falem; tem alguma dúvida?" E eu acompanhava, porque na verdade a gente faz parte da aula. Eu participava da aula. O Wilson estava ouvindo e eu também tava; isso era bom, porque eu ficava atenta às aulas dele, mas eu via que ele dispersava muito e dizia para ele focar na aula (Diálogo realizado em: 25/02/2022).

Vê-se que a falha do ensino remoto com crianças e adolescentes ia além do fato de que nem todos tinham celular e acesso à Internet. Num contexto como aquele, no qual as coisas foram adaptadas às pressas, os alunos que tinha celular e internet se dispersavam rapidamente nas aulas. Se isso acontece em aulas presenciais, quem dirá nas virtuais daquele contexto, portanto, apesar a adaptação necessária, esse formato virtual não foi nem um pouco positivo para alunos e professores. Para além disso, um outro interlocutor, João, comenta que:

> Durante a pandemia a Fundação Cultural Palmares ela fez a doação de cestas de alimentos, fez três entregas, em 2020. E nós temos parceria com o Instituto Terramar, a Pastoral dos Pescadores, o movimento de pescadores e as pastorais sociais. Durante esse período essas instituições também fizeram doação de cestas, de material de limpeza, de higiene pessoal. Do governo do Estado recebemos apenas umas doações de máscaras e a prefeitura fez algumas doações a algumas famílias. Nesse período, eu não sei se foi uma ou duas vezes, por mês, que teve a merenda escolar, já que as aulas estavam sendo remotas. Nós acionamos a Defensoria Pública Estadual, DPE, para que o município formasse kit das merendas e entregasse às famílias dos alunos, já que não estavam indo para a escola, mas a merenda estava na escola (Diálogo realizado em: 27/02/2022).

A entrega de cestas básicas e de material de limpeza e higiene pessoa fizeram parte das ações necessárias àquele contexto. Como as aulas estavam sendo virtuais, uma estratégia que os quilombolas colocaram em prática foi pedir a entrega da merenda escolar nas casas, ou de forma que os familiares das crianças e adolescentes matriculados pudessem ter acesso. Assim, a questão da alimentação foi mais do que relevante naquele contexto e foi preciso, como no caso da imunização no Cumbe, acionar órgãos do

judiciário para que essa estratégia se concretizasse. Além disso, João comentou sobre outros desafios educacionais naquele contexto:

> Aconteceu muito o problema do acompanhamento das aulas online, porque nem todo mundo tem acesso a internet ou a um aparelho de celular. Às vezes tinha família que tinha um celular e três meninos que estudavam de manhã, por exemplo, ou à tarde, então não tinha como os meninos participarem. Era um problema. Nós da associação tivemos uma demanda muito grande na questão das tarefas, que os professores enviavam pelo WhatsApp e os pais teriam que desenhar, copiar, para as séries iniciais tinha muito desenho. Tinha assim: 'Pinte um peixe', aí os pais tinham que desenhar o peixe no caderno. A Cleomar, com a impressora da associação, que fica lá, teve um trabalho imenso de ficar imprimindo as tarefas e todo mundo chegando, que eu até reclamei no grupo dos associados, recomendando que os pais reclamassem disso da escola, dessa postura. Eu penso que era para a escola ter feito, que exatamente nas séries iniciais é muita tarefa lúdica de pintar, recortar, que eles imprimissem as tarefas de uma semana, vamos supor, e alguém fosse entregar na casa dos alunos. Eu sei que era uma loucura para os pais darem conta a toda essa demanda da escola. Aqui teve isso e eu reclamava e dizia: "Não faça isso, não aceite isso, reclame, tem como eles fazerem". Foi bem complicado (Diálogo realizado em: 27/02/2022).

As dificuldades de atender as atividades da escola, que só mandava atividades, mas não pensava em formas de ajudar na concretização delas foi um desses desafios. Quem conseguiu atender, até certo ponto, essas demandas foi a associação quilombola. Pais e mães foram convocados a serem professores/as de seus filhos, como já havia enfatizado. Vimos que a educação escolar, que se constituiu como um dever do Estado, de forma prioritária e em instituições próprias, passou a ser executada, cotidianamente, por pais e mães no ambiente familiar[10], com parco auxílio da escola, visto que a escola da comunidade, de gestão anti-quilombola, fez quase nada quanto às demandas daquele contexto. Ademais, João informou o seguinte:

> Que até teve um ano que eu fiquei super feliz que me pareceu, preciso confirmar isso, é tanta coisa e eu esqueço, que me parece que o prefeito do Aracati criou o 20 de novembro como feriado no município, o Bismarck. Teve uma espécie de solenidade, alguma coisa assim e chamaram o Córrego de Ubaranas para estar nesse momento. Eu fiquei até de me informar sobre isso. É feriado municipal, mas nega o direito da comunidade quilombola do Cumbe, essas coisas aí. Coisa doida, né. Tem todo aquele problema com a escola, que eu acho que você já sabe e eles não querem fazer o censo, que a gente pede tanto, que todos os anos as escolas têm que fazer o censo, dizer se tem estudante quilombola e eles se negam a fazer isso (Diálogo realizado em: 27/02/2022).

A seletividade da gestão municipal local no trato com os quilombolas do Cumbe e do Córrego de Ubaranas foi discutida por mim em Rodrigues (2024). Importa reter aqui que a oposição política local aos quilombolas local afeta não somente a autonomia territorial quilombola, mas questões fundamentais como o direito à educação de qualidade e de valorização da diversidade cultural brasileira. Assim essa oposição

[10] Vale lembrar do que consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, quanto a isso: "TÍTULO I - Da Educação: Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.
§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. TÍTULO II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional: Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

política acabou por reverberar na escola local e na sua gestão. A questão do censo é importante porque dá visibilidade à presença de alunos quilombolas e pode pautar políticas públicas específicas para essa população, como aquelas analisadas por Arruti (2009), porém, no geral, a prefeitura não tem interesse em promover o bem-estar das crianças e adolescentes quilombolas do Cumbe.

Sobre a questão dos conflitos internos ao Cumbe um determinado evento me chamou a atenção. Junho é o mês das festas juninas, de São João, mas também é o mês de Santo Antônio e São Pedro, padroeiro dos pescadores. No Cumbe, participei de duas delas e dei uma passada em outra. Participei de uma que se deu por ocasião da comemoração do aniversário de Niltinho e a outra foi um arraiá, como popularmente se chamam as festas juninas, organizado pela escola do Cumbe, na qual estudam discentes do Cumbe e da Canavieira – uma comunidade vizinha ao Cumbe. O outro arraiá, do qual fiquei sabendo, foi o realizado pela família de Maria Eunice. Neste eu apenas dei uma passada, como se diz no jargão popular, com Cleomar e Antônio Filho, depois de termos ido ao circo naquela mesma noite.

Achei interessante o arraiá organizado pela escola, pois ali estavam quilombolas e não- quilombolas. Discentes quilombolas, por exemplo, dançaram na quadrilha improvisada com não- quilombolas que estudam e trabalham na escola. As mães quilombolas se fizeram presentes para verem seus/suas filhos/as se apresentarem, para tirarem fotos, filmar as danças, comer uma comida típica e conversar. Essa situação me fez perceber que apesar da atmosfera de conflito diluída no cotidiano, em alguns momentos os antagonismos são suspensos em prol de uma harmonia momentânea e de uma celebração coletiva.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo é uma proposta para estudos futuros sobre as questões aqui abordadas, visto que já conheço a comunidade, tenho dados etnográficos sobre o assunto e teorias que podem me ajudar a entender melhor esse cenário. Trouxe dados sobre o período da pandemia, mas os desafios dos estudantes quilombolas que apontei já existiam antes dela e estão para além dela. Nesse sentido, como a identidade quilombola de crianças e adolescentes do Cumbe está sendo tratada no ambiente escolar? Como essas crianças e jovens se sentem num espaço escolar avesso à sua identidade étnica? São algumas das questões que pretendo explorar quando voltar ao Cumbe.

Os conflitos internos no Cumbe vão na contramão da liberdade que os/as quilombolas gostariam de ter no ambiente escolar, sob o signo de sua etnicidade, visto que parte da comunidade se declara quilombola e outra parte não se declara como tal, encenando um antagonismo direto aos quilombolas. As desigualdades étnico-raciais presentes na sociedade e no sistema educacional brasileiro se manifestam no caso do Cumbe, como tentei demonstrar. Tendo em vista esse contexto, é possível pensar uma Educação Escolar Quilombola no Cumbe, mas que esbarra na oposição da gestão escolar e da prefeitura e políticos locais a esse projeto de

uma educação contextualizada e diferenciada, que poderia contribuir para a consecução da lei n° 10.639/03 a nível local, bem como concretizar princípios fundamentais da LDBEN. O desafio está posto.

REFERÊNCIAS

ARRUTI, José Maurício. **Políticas públicas para quilombos: terra, saúde e educação**. IN: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana (orgs). Caminhos divergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. 1° ed., Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, ActionAid, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 16º edição. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14/12/2025.

MEAD, Margareth. **Macho e fêmea: um estudo dos sexos num mundo em transformação**. Tradução: Margarida Maria Moura. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1971.

NASCIMENTO, João Luís Joventino do. **Processos educativos: a luta das mulheres pescadoras do mangue do Cumbe contra o racismo ambiental**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2014.

RODRIGUES, Ozaias da Silva. **"Possibilidade nos dias da destruição": pandemia e a continuidade da vida entre remanescentes quilombolas do Cumbe - Aracati/CE**. Tese de doutorado. Programa de Pós- Graduação em Antropologia Social. Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2024.

RODRIGUES, Ozaias da Silva. **Sobre tradições culturais, folguedos e papangus na comunidade quilombola do Cumbe**. PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP, v. 18, n. 2, p. 338-358, 2025a.

RODRIGUES, Ozaias da Silva. **Cultura e liberdade no pensamento de Franz Boas: por uma Antropologia da educação.** Cadernos de Campo (São Paulo – 1991), 34 (1), e228065, 2025b.

CAPÍTULO 7

ENTRELAÇAMENTO TEÓRICO-PRÁTICOS: OS OLHARES DOCENTES SOBRE O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO DE GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA (GDE)

THEORETICAL-PRACTICAL INTERCONNECTIONS: TEACHERS' PERSPECTIVES ON THE SPECIALIZATION COURSE IN GENDER AND DIVERSITY IN SCHOOLS (GDE)

https://doi.org/10.63330/livroautoral372026-007

Amanda de Oliveira Santana
Mestra em Educação pela UFMT/CUR, bacharel em psicologia pela mesma instituição e professora da Faculdade Anhanguera de Rondonópolis, no curso de psicologia.

RESUMO

O presente artigo analisa as percepções de professoras e professores egressos do curso de especialização "Gênero e Diversidade na Escola" (GDE), com foco nas repercussões desse processo formativo sobre suas práticas pedagógicas e concepções acerca das temáticas de gênero, sexualidade e diversidade. Com base em uma abordagem qualitativa e inspirada na análise crítica do discurso, buscou-se compreender como esses sujeitos docentes constroem sentidos sobre suas experiências formativas e como (re)significam os saberes e fazeres escolares diante dos desafios impostos pela promoção da equidade e do respeito às diferenças. O artigo dialoga com aportes teóricos de Paulo Freire (2017,2021), Joan Scott (2005), Guacira Lopes Louro (2008) e Michel Foucault (2007), articulando a educação emancipadora à crítica das normatividades de gênero e sexualidade presentes no cotidiano escolar. Os resultados evidenciam avanços na consciência crítica dos docentes e nas práticas inclusivas em sala de aula, mas também revelam tensões, resistências institucionais e a urgência de políticas públicas contínuas que sustentem a formação docente comprometida com os Direitos Humanos e com a transformação social.

Palavras-chave: Formação docente; Gênero e sexualidade; Diversidade; Escola; Prática pedagógica.

ABSTRACT

This article analyzes the perceptions of teachers who have completed the specialization course "Gender and Diversity in Schools" (GDE), focusing on the repercussions of this training process on their teaching practices and conceptions about gender, sexuality, and diversity issues. Based on a qualitative approach and inspired by critical discourse analysis, we sought to understand how these teachers construct meanings about their training experiences and how they (re)signify school knowledge and practices in the face of the challenges imposed by the promotion of equity and respect for differences. The article draws on theoretical contributions by Paulo Freire (2017, 2021), Joan Scott (2005), Guacira Lopes Louro (2008), and Michel

Foucault (2007), linking emancipatory education to a critique of the gender and sexuality norms present in everyday school life. The results show advances in teachers' critical awareness and inclusive practices in the classroom, but also reveal tensions, institutional resistance, and the urgency of continuous public policies that support teacher training committed to human rights and social transformation.

Keywords: Teacher training; Gender and sexuality; Diversity; School; Teaching practice.

1 INTRODUÇÃO

A formação docente, em sua dimensão crítica e transformadora, constitui um dos pilares fundamentais para a consolidação de uma educação comprometida com a justiça social, a equidade e a emancipação humana. Entretanto, no Brasil, as políticas de formação continuada de professores, sobretudo aquelas voltadas às temáticas de gênero, diversidade sexual e relações étnico-raciais, vêm enfrentando tensões constantes — ora como expressão de conquistas históricas dos movimentos sociais; ora como alvo de disputas morais, ideológicas e institucionais que atravessam o campo educacional.

Nesse cenário de disputas, o Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE) ofertado pelo Ministério da Educação (MEC) e o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), em diversas instituições públicas do país, emerge como uma iniciativa emblemática. Resultado de articulações entre universidades públicas, movimentos sociais e políticas de formação docente, o GDE propõe uma ruptura com modelos formativos tradicionalistas e disciplinares, oferecendo um percurso educativo que conjuga saberes acadêmicos, experiências de vida e práticas pedagógicas comprometidas com os direitos humanos e a valorização das diferenças. Trata-se, portanto, de uma formação que busca transformar o olhar e a prática do(a) educador(a), incentivando-o(a) a refletir criticamente sobre o seu papel na reprodução ou superação de desigualdades estruturais, especialmente aquelas marcadas pelas opressões de gênero, raça, sexualidade e classe.

Mais do que um curso de capacitação, o GDE tem se consolidado como espaço de resistência pedagógica e reconfiguração das práticas docentes, à medida que propicia, por meio de uma abordagem interdisciplinar e dialógica, a problematização da realidade educacional brasileira e de seus desafios cotidianos. Nesse contexto, ouvir a voz dos sujeitos que passaram por essa experiência torna-se imprescindível para compreender o alcance, os limites e os potenciais transformadores dessa proposta.

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo analisar as percepções de professores e professoras egressos do curso GDE, com ênfase nas experiências formativas vivenciadas, nas ressignificações de suas práticas pedagógicas e nas possibilidades de transformação social advindas dessa formação. Vale ressaltar que a intenção não é apenas avaliar o curso em termos técnicos ou institucionais, mas dar visibilidade às narrativas, sentimentos e sentidos atribuídos por aqueles(as) que, cotidianamente,

enfrentam os desafios de promover uma educação comprometida com a igualdade de diferenças (Santana, 2020).

A escolha por centrar o olhar na percepção dos(as) docentes egressos(as) se ancora na compreensão de que o conhecimento não se dá apenas pela via teórica ou normativa, mas se constrói também na experiência vivida, no cotidiano da escola, nas tensões entre o que se aprende na formação e o que se enfrenta no chão da sala de aula. Essa abordagem está em sintonia com a perspectiva dialógica e comunicativa, fundamentada nos aportes de Paulo Freire (2017; 2021) e Jürgen Habermas (2012), que compreendem o diálogo como prática fundante da construção do saber e da emancipação dos sujeitos.

Quanto à metodologia do estudo, esta se insere no campo da pesquisa qualitativa, inspirada na investigação comunicativa e no compromisso ético com a escuta sensível. As entrevistas em profundidade realizadas com docentes egressos do curso permitiram identificar dimensões transformadoras e exclusoras da formação, revelando tanto os avanços na constituição de uma consciência crítica quanto os obstáculos impostos por contextos institucionais resistentes às mudanças.

2 O *GDE* E A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO PARA A IGUALDADE DE DIFERENÇAS

A luta por uma educação que reconheça e valorize as diferenças como elemento constitutivo da igualdade tem sido travada, há décadas, por educadores(as), pesquisadores(as) e movimentos sociais. A emergência de políticas públicas voltadas à diversidade nas últimas décadas — especialmente a partir dos anos 2000 — representou um marco na consolidação de direitos sociais no campo educacional. Neste contexto, o Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE) se insere como uma política afirmativa de formação docente, cuja centralidade repousa na valorização das subjetividades historicamente marginalizadas pela escola tradicional.

Nesse contexto, o GDE é parte das estratégias do governo federal, via Ministério da Educação / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI), em parceria com universidades públicas, para promover uma formação continuada voltada a professores(as) da educação básica, articulando temáticas como gênero, diversidade sexual, raça, etnia, direitos humanos e inclusão. Conforme relatado por Santana (2020), trata-se de um curso de especialização lato sensu, ofertado em diversos polos pelo Brasil, que visa "promover o acesso à formação crítica e interdisciplinar para a desconstrução de estigmas e a promoção de práticas educativas emancipatórias" (Santana, 2020, p. 43).

Ademais, a noção de "igualdade de diferenças", conceito central no desenho epistemológico do curso, inspira- se em abordagens feministas críticas e na pedagogia de Paulo Freire (2017), apontando para a necessidade de construir práticas educativas que reconheçam as múltiplas opressões sociais — mas sem hierarquizá-las ou reduzi-las a identidades fixas. Tal perspectiva rompe com a dicotomia entre igualdade

formal e diferença cultural, buscando, em vez disso, sustentar uma prática pedagógica que afirme os direitos de todas as pessoas à participação plena na escola, considerando seus modos de vida, corpos, afetos, trajetórias e pertencimentos.

Como afirma Abramowicz et al. (2011), o termo "diversidade" ganhou proeminência no campo educacional brasileiro como resposta às demandas dos movimentos sociais por visibilidade, reconhecimento e redistribuição. No entanto, seu uso muitas vezes se dá de maneira genérica ou despolitizada. Nesse sentido, o GDE busca recuperar a densidade política da diversidade, entendendo-a como categoria de luta e enfrentamento às desigualdades — não apenas como celebração das diferenças.

A formação proposta pelo curso articula teoria e prática, pesquisa e extensão, ancorando-se em metodologias participativas e no diálogo como princípio educativo. Essa concepção encontra eco no pensamento de Freire (2017), para quem a educação é um ato político, ético e estético que se realiza no encontro entre sujeitos históricos e inacabados. Como destaca o autor,

> Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo. Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural. Ensinar exige consciência do inacabamento. Ensinar exige o reconhecimento de que a educação é ideológica. Ensinar exige disponibilidade para o diálogo. Ensinar exige querer bem aos educandos (Freire, 2017, p. 23).

Na prática, isso significa que os(as) docentes participantes do GDE não são considerados recipientes vazios a serem preenchidos com conteúdos acadêmicos, mas sujeitos de saberes múltiplos, que vivenciam as tensões e contradições da escola brasileira em seu cotidiano. O curso se propõe, portanto, a valorizar essas experiências, colocando-as em diálogo com referenciais teóricos de campos diversos — como os estudos de gênero, a pedagogia crítica, a sociologia da educação e os direitos humanos.

3 GÊNERO, DIVERSIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE: UM CAMPO DE TENSÕES E POSSIBILIDADES

As discussões sobre gênero e diversidade, quando atravessam os muros da escola, não o fazem de modo neutro. Elas provocam deslocamentos, desafiam normas historicamente naturalizadas e, principalmente, expõem os limites das práticas pedagógicas que se pretendem universais. Por esse viés, a escola, como lugar de produção de subjetividades, está entrelaçada a dispositivos de controle e regulação, como observou Michel Foucault (1999), especialmente quando se trata da sexualidade, da identidade e da norma. Em sua *História da sexualidade*, Foucault evidencia que o saber e o poder estão imbricados na constituição dos sujeitos.

No contexto escolar, isso significa reconhecer que há saberes legitimados – por currículos, avaliações e políticas institucionais – que silenciam ou excluem corpos e experiências dissidentes. Judith

Butler (2003) complementa esse entendimento ao defender que os sujeitos são constituídos performaticamente, ou seja, através da repetição de normas sociais que instituem o que é inteligível ou não em termos de identidade de gênero.

Nesse sentido, a escola não é apenas um espaço pedagógico, mas um campo de disputas simbólicas. Como lembra Guacira Lopes Louro (1997), a escola participa ativamente da constituição de identidades ao operar sobre os corpos e seus modos de expressão com base em normas hegemônicas. Essa normatividade, muitas vezes invisibilizada sob a retórica da "neutralidade pedagógica", se manifesta no modo como professores/as reagem a expressões de gênero consideradas desviantes ou "inadequadas".

A heteronormatividade, como estrutura organizadora das relações sociais, é outro elemento que atravessa a escola. Bento (2006) argumenta que ela se sustenta por uma lógica binária e compulsória, que define quais corpos podem ocupar certos espaços. Essa lógica opera de forma silenciosa, mas eficaz, na definição do que é considerado um "aluno normal" ou um "comportamento adequado".

O GDE insere-se nesse campo de disputas como um território de escuta e reelaboração. As vozes docentes evidenciam um percurso de ressignificação onde a teoria crítica provoca rupturas necessárias. O quadro abaixo sintetiza os eixos de transformação percebidos:

Quadro 1 – Temas de intervenção e resultados

Eixo de Formação	Tensões Percebidas	Transformações Provocadas
Gênero e sexualidade na escola. Interseccionalidade (raça, classe, gênero).	Resistência inicial por parte de colegas e famílias. Dificuldade em articular as opressões no cotidiano escolar.	Ampliação do olhar para as expressões de gênero e escuta ativa. Reconhecimento da importância de abordar temas raciais e sociais.
Produção de material pedagógico crítico.	Insegurança em usar linguagens inclusivas.	Desenvolvimento de práticas mais representativas e plurais.
Discussão de casos reais.	Conflito entre crenças pessoais e abordagens teóricas.	Releitura crítica das próprias práticas e maior abertura ao debate.

Fonte: elaboração própria.

4 A EXPERIÊNCIA FORMATIVA DO CURSO GDE: ESCUTA, CONFLITO E RECONSTRUÇÃO

O curso de especialização Gênero e Diversidade na Escola (GDE) configurou- se como um território de enunciação de experiências, conflitos e aprendizagens, em que docentes, muitas vezes pela primeira vez, foram convidados a revisitar suas trajetórias. Nas entrevistas analisadas, emerge um campo de tensões entre a teoria crítica apresentada no curso e a prática escolar enraizada em normas conservadoras.

Muitos docentes relataram estranhamento inicial com conceitos como performatividade e

diversidade sexual. Uma professora relatou que, antes da especialização, considerava "assunto de gênero coisa pra outro curso, pra outras áreas, não pra educação". Essa percepção foi gradualmente sendo questionada a partir da vivência coletiva no GDE. O processo formativo, longe de ser linear, mostrou-se dialógico, tensionando os saberes docentes a partir da escuta e da confrontação crítica. Como afirmou um dos entrevistados, "a gente aprende muito mais quando a formação nos coloca como sujeitos, e não como recipientes". Essa afirmação dialoga diretamente com a concepção freireana de educação como prática libertadora (Freire, 1996).

A formação proposta pelo GDE operou em dois níveis: no plano epistemológico, ao introduzir novas categorias de análise; e no plano ético- político, ao mobilizar o compromisso com práticas educacionais mais justas.

Quadro 2 – Sentidos atribuídos à formação no curso GDE

Dimensão	**Exemplos de Relatos de Docentes**
Conflito	*"No começo achei exagerado, uma pauta que não tinha nada a ver comigo… depois me vi ali"*
Desconstrução	*"Aprendi que eu também reproduzia preconceitos, sem nem perceber"*
Empoderamento	*"Hoje eu falo sobre essas questões com mais segurança, e sei como argumentar."*
Ação pedagógica crítica	*"Criei uma roda de conversa na escola. Foi difícil, mas os alunos se sentiram ouvidos"*

Fonte: elaboração própria com fala dos docentes.

A formação continuada, portanto, não se limita à atualização técnica do profissional, mas implica a revisitação de suas próprias referências subjetivas, morais e políticas.

5 ENTRE RESISTÊNCIAS E RESSIGNIFICAÇÕES: DESAFIOS PARA UMA PEDAGOGIA DA DIVERSIDADE

A incorporação de uma pedagogia da diversidade exige do educador um processo profundo de ressignificação de seus próprios referenciais culturais e formativos. Trata- se, como aponta Scott (1991), de um deslocamento epistemológico, no qual categorias até então naturalizadas passam a ser problematizadas como construções históricas e políticas.

Durante a formação do GDE, essa tensão foi reiteradamente evocada pelos participantes. O incômodo inicial com temas de desconstrução da heteronormatividade e binarismo de gênero não deve ser lido apenas como resistência, mas como evidência de desnaturalização (Louro, 2008). A presença de afetos

como medo, culpa e insegurança revelou-se central; para alguns docentes, assumir o compromisso com uma educação antidiscriminatória implicava o risco de enfrentamento com colegas e gestores.

Entretanto, para muitos, a escuta de experiências vividas por grupos subalternizados operou como catalisador de empatia. A elaboração de memórias de exclusão, muitas vezes associadas à própria trajetória escolar, impulsionou o desejo de mudança. Tais movimentos apontam para a dimensão subjetiva da formação docente, em que os saberes não se acumulam, mas se confrontam.

É nesse entrecruzamento que se delineia o desafio contemporâneo: sustentar um compromisso ético- político com a transformação da escola. Como defende Freire (1996), a prática educativa precisa ser amorosa e crítica, pautada no diálogo e na escuta do outro como sujeito de direitos.

6 DESDOBRAMENTOS PRÁTICOS: IMPACTOS NO COTIDIANO ESCOLAR

A transposição dos saberes teóricos para as práticas concretas da sala de aula constitui o maior desafio da formação continuada. No caso do GDE, isso exigiu a revisão de posturas pedagógicas, afetivas e políticas. Os relatos evidenciam a reorganização curricular, com a inserção de temas de diversidade em disciplinas como Língua Portuguesa e História, e mudanças na mediação de conflitos, substituindo a punição pelo diálogo.

Mais do que conteúdos, o curso estimulou transformações atitudinais, como a revisão da linguagem para evitar expressões discriminatórias e o reconhecimento do impacto das desigualdades nas trajetórias estudantis. Essa incorporação prática aponta para uma ética do cuidado, fundamental para uma escola inclusiva (Alvarado-Prada et al., 2010).

Quadro 3 – Desdobramentos práticos relatados por docentes após o curso GDE.

Dimensão	Exemplos de mudanças observadas	Frequência nos relatos
Curricular	Inserção de temas sobre diversidade em aulas de diferentes disciplinas.	Alta
Atitudinal	Revisão da linguagem e expressões cotidianas	Média
Mediadora	Abordagem educativa diante de conflitos ou preconceitos.	Alta
Gestora	Participação em proposta de mudança no PPP da escola.	Baixa
Afetiva	Maior empatia com estudantes em situação de vulnerabilidade.	Média.

Fonte: Dados organizados a partir dos depoimentos presentes em documentos (2025).

Apesar dos avanços, limites importantes persistem. O isolamento de docentes engajados, a falta de apoio da gestão e a pressão por resultados em avaliações externas foram citados como obstáculos. Tais dados reforçam que a formação docente precisa ser acompanhada de mudanças estruturais na escola.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso construído neste artigo buscou compreender as possibilidades e os limites da formação docente em gênero e diversidade a partir das percepções de professores(as) que participaram do curso GDE. Os relatos analisados evidenciam que, embora os efeitos da formação não sejam imediatos ou homogêneos, há importantes deslocamentos nas práticas pedagógicas, nas atitudes cotidianas e nas subjetividades docentes.

A escuta das experiências desses profissionais permite afirmar que o curso atuou como dispositivo de problematização, provocando tensionamentos e reconfigurações que ultrapassam o domínio do saber teórico. Trata-se de um processo que envolve afetos, valores e identidades. Entre os principais desdobramentos, destacam-se a incorporação de temas sobre diversidade no currículo e a reconfiguração de práticas de mediação de conflitos.

Contudo, os entraves institucionais e o isolamento profissional alertam que o enfrentamento das desigualdades não pode ser responsabilidade individual do professor. Uma escola democrática exige engajamento coletivo e políticas públicas perenes. Como defendem Freire (2017) e Louro (2008), educar para a diversidade é um ato político e amoroso, essencial para a emancipação humana. O GDE, portanto, não oferece soluções definitivas, mas lança sementes indispensáveis em um solo que carece de justiça e equidade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. **A diferença e a diversidade na educação.** *Revista Contemporânea de Educação*, n. 2, p. 85–97, jul./dez. 2011.

ALVARADO-PRADA, G. M. et al. **La formación docente en la perspectiva de la equidad y la diversidad: desafíos y aportes.** *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Santiago, v. 4, n. 1, p. 17–34, 2010.

ARAÚJO, Maria de Fátima. **Diferença e igualdade nas relações de gênero: revisitando o debate.** Psicologia Clínic*a*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 41–52, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). **Gênero e diversidade na escola: formação de professor@s em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais.** Brasília: MEC/SECADI, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade I: a vontade de saber.** 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2021. FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021. HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social.** Vol. 1. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. **Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1223– 1240, out./dez. 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANTANA, Amanda de Oliveira. **O curso de especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE): uma perspectiva emancipadora pela igualdade de diferenças.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2020.

CAPÍTULO 8

AS INFÂNCIAS DESPROTEGIDAS PELA FAMÍLIA MONOGÂMICA E CISHETERONORMATIVA: COMO INVENTAR INFÂNCIAS (*im*) POSSÍVEIS?

CHILDHOODS UNPROTECTED BY MONOGAMIC AND CISHETERONORMATIVE FAMILIES: HOW TO INVENT (IM)POSSIBLE CHILDHOODS?

https://doi.org/10.63330/livroautoral372026-008

Lissa Carvalho de Souza
Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondonópolis (UFR); Bacharel em Psicologia (UFR).
E-mail: lissacarvalhosouza@gmail.com.

Giovanna Rodrigues Rebouças Martins
Mestranda em Estudos de Cultura Contemporânea pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Bacharel em Psicologia (UFR).
E-mail.com: giovannarrm@gmail.com.

RESUMO

A pesquisa investiga como a família cisheteronormativa, ligada à lógica neoconservadora e capitalista, sustenta normas de gênero e sexualidade ao regular corpos infantis sob o discurso de cuidado e proteção. Com base em memórias de infância de quatro mães e pais universitários, o estudo analisa as pedagogias de gênero e sexualidade atuantes na instituição familiar, e identifica vivências e práticas que tencionam essas normas. As análises demonstraram que revisitar essas memórias auxiliam os/as participantes a reconhecerem essas desigualdades de gênero e sexualidade vivenciadas no passado, permitindo a adoção de práticas educativas no presente que visem o respeito, liberdade de expressão, diálogo e acolhimento às crianças.

Palavras-chave: Família; Memórias de Infância; Gênero; Sexualidade.

ABSTRACT

The research investigates how the cisheteronormative family, linked to neoconservative and capitalist logic, sustains gender and sexuality norms by regulating children's bodies under the discourse of care and protection. Based on the childhood memories of four university mothers and fathers, the study analyzes the pedagogies of gender and sexuality at work in the family institution and identifies experiences and practices that reinforce these norms. The analyses demonstrated that revisiting these memories helps participants recognize these gender and sexuality inequalities experienced in the past, allowing for the adoption of educational practices in the present that aim at respect, freedom of expression, dialogue, and welcoming

children.

Keywords: Family; Childhood Memories; Gender; Sexuality.

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo objetiva compreender como a pedagogia cisheteronormativa atua na instituição familiar, de modo que histórica e culturalmente a família considerada "tradicional", "normal" e "ideal" se aproxima de uma família composta por um casal monogâmico, heterossexual e cisgênero, composto por um homem e uma mulher (ambos cis) e seus filhos; além de evidenciar experiências de gênero e sexualidade transgressoras às normas, a partir de memórias de infância coletadas e analisadas na dissertação de Lissa Carvalho (2024). Além disso, inspirado em Carvalho (2024), este trabalho buscará desvelar o anacronismo da família burguesa cisheteronormativa e branca, refletindo a respeito das possibilidades - ou não - de sua ruína, a partir de uma perspectiva que não teme as incertezas, mas vê potencialidade e possibilidade de existência no que é tido como resto.

2 A JUSTIFICATIVA DE "PROTEÇÃO" DA INFÂNCIA: O EXERCÍCIO DE PODER SOBRE OS CORPOS E SUBJETIVIDADES DAS CRIANÇAS

Nas últimas décadas, discursos de proteção à família e às crianças alcançaram notoriedade, a partir de estratégias políticas de grupos conservadores de direita[11], visando não apenas um ataque as agendas de gênero e sexualidade - que tem sido amplamente discutidas internacionalmente -, mas também desmantelar as democracias (Ferreira; Salgado, 2020); e, ainda mais, objetivando a defesa de uma matriz biológica e binária que naturaliza e delimita as fronteiras entre o masculino e feminino. E quais são as implicações disso? Ao delimitar os corpos e as vidas que devem ser consideradas "verdadeiras", "normais" e "naturais", a partir de normas regulatórias constantemente reiteradas de maneira compulsória, há a delimitação de corpos "outros" que são tidos como abjetos - portanto, não merecendo proteção e sendo, assim, indefensáveis (Louro, 2001; Butler, 2022).

Dessa forma, esses grupos conservadores, ao afirmarem que o que desejam é "defender a infância e as crianças" das discussões sobre gênero e sexualidade, na verdade, defendem e protegem a família tradicional (natural, divina e patriarcal), afirmando-a como a única possibilidade de existência, sendo

[11] Surge a nova "direita conceitual", como denomina Trevisan (2018), que é especializada em *fake news* e pós verdades, na segunda década do século XXI, roubando e dando novos sentidos a conceitos utilizados pela esquerda, como liberdade de expressão, utilizando-o como pretexto para infringir direitos e serem preconceituosos com minorias. O Movimento Brasil Livre (MBL) é um dos grupos mais emblemáticos, respaldado por pensadores neoliberais e fascistas que atua em diversas frentes com a função de vigilância e censura da moral e integralidade da família brasileira e visa reconquistar o território perdido por eles pelo movimento progressista.

considerada como a família natural e instituída por Deus. Assim, considerando o casamento entre o conservadorismo e o cristianismo para esses supostos defensores da família e da infância, a lei natural e a vontade divina seriam sinônimas, tendo em vista que "Deus fez os sexos de forma binária, e não é prerrogativa dos humanos refazê-los fora desses termos" (Butler, 2024, p. 47).

Nesse sentido, há a negação, por eles/elas, da existência de outras configurações de família, além de subalternizar as mulheres e as crianças em favor da hegemonia do patriarcal (Bonfanti; Gomes, 2018). Sendo assim, o que está sendo protegido, nessa lógica, é a soberania da masculinidade cisheteronormativa em relação às outras possibilidades de existência.

Porém, nesta tentativa de reiteração da norma direcionada às crianças e à infância, percebe-se que a heterossexualidade e a cisgeneridade não são naturais, mas construídas (Halberstam, 2020), pois se é necessário que ela seja ensinada a partir de um trabalho pedagógico interminável e rígido de prescrição de normas regulatórias para as crianças - que estabelecem o imperativo do sexo-gênero-sexualidade-desejo - isso demonstra sua fragilidade e artificialidade (Louro, 2018; Preciado, 2020). É a partir desse imperativo que se ensina para as crianças que elas devem ser cisgêneras - identificarem-se com o gênero atribuído ao nascimento -, terem uma orientação sexual e desejo direcionados a pessoas do gênero oposto, e, construírem, a partir disso, uma família monogâmica, cristã e reprodutora.

Assim, a família é uma das responsáveis pelo trabalho de disciplinarização dos corpos infantis, que são considerados, a partir de uma perspectiva colonial e europeia, como sujeitos em desenvolvimento, incompletos e inferiores, tendo que ser disciplinados e moldados para se tornarem adultos e adultas racionais, cristãos/ãs e honrados/as (Silva, 2019; Ariès, 1978). Dessa forma, essa instituição de poder é tida como parte do projeto biopolítico de agenciamento da heterossexualidade, mesmo que nela haja uma rede complexa e saturada de sexualidades múltiplas, fragmentárias e móveis, que ao invés de inibir as sexualidades, as incita (Foucault, 1999).

Também, a estrutura familiar foi construída socialmente se baseando na naturalização da diferença sexual, definindo a estrutura e os papéis desempenhados por cada sujeito participante e pertencente a essa instituição, sendo o marido e pai representante da lei, autoridade e soberania; a esposa tendo como função principal a maternidade e a reprodução; e cabendo aos/às filhos/as o respeito e a obediência, principalmente direcionado ao patriarca (Del Priore, 2023; Badinter, 1985). Dessa maneira, esses laços familiares são amparados e legitimados pelo casamento, em sua configuração cisheterossexual, considerando que outros modelos e núcleos familiares colocam em risco as leis instituídas como naturais, as quais, em tese, amparam a inteligibilidade humana (Butler, 2003).

Assim, "a paternidade e a maternidade precisam do sexo para exercerem os laços de filiação e educação" (Carvalho, 2024), delegando às crianças, a partir dessas pedagogias, que essa repetição normativa seja performada, também, por elas. Tendo isso em vista, as memórias de infância revelam-

se como uma possibilidade de retorno imaginário e simbólico a um período em que o controle familiar pode ser exercido com maior hegemonia (Favero, 2019), sendo possível pensar sobre os sentidos da educação voltada para a cisheteronormatividade no contexto familiar.

3 A TEMPORALIDADE NA CONSTRUÇÃO DE MEMÓRIAS: UMA PERSPECTIVA CRÍTICA DA LINEARIDADE TEMPORAL

Walter Benjamin (1985) apresenta inquietações a respeito da relação entre a memória e a temporalidade, considerando que a temporalidade é vista comumente como linear, articulando críticas a regimes de gestão da vida que instituem normatizações de subjetividades e existências e apresentando práticas de resistência ao desaparecimento e esquecimento. Assim, o autor evidencia a necessidade de visibilizar a dupla historicidade, isto é, a historicidade filológica e a historicidade epistemológica. Afinal, do que se tratam esses conceitos?

A historicidade filológica visibiliza, não apenas os teores materiais, mas também as palavras que o referenciam, ou seja, há um exercício de diferenciação de como algo se diz inicialmente e como é dito depois de outra maneira, reforçando que esse "algo" já não é mais o mesmo nesse movimento (Benjamin; 1985; Gagnebin, 2014). Já a historicidade epistemológica, da enunciação, reflete a respeito da relação do pesquisador com seu objeto, evidenciando o lugar e o tempo referido a cada um desses. Dessa maneira, Benjamin (1985) enfatiza a mutabilidade dos discursos históricos a partir de sua reprodução ao longo do tempo, além da inexistência da neutralidade tanto do pesquisador como da pesquisa, considerando que os valores e princípios - acrescentamos aqui questões relativas à subjetividade e identidade - incidem no processo de escrita, inclusive de memórias.

Além disso, o Benjamin (2016) se contrapõe a uma percepção rígida de repetições de valores do passado no presente, apresentando em seu conceito de "atualidade", a possibilidade da palavra ser tida como um *vir a ser ato*, notabilizando a ressurgência de aspectos encobertos do passado no presente, na qual o presente estaria aberto para acolher essas insurgências, reinterpretando a si e as narrativas de sua história. Dessa forma, a temporalidade do passado não se limita à anterioridade do presente em uma linha cronológica linear, em que momentos esquecidos do passado e as imprevisibilidades do presente se entrelaçam, o que cria uma nova configuração temporal disruptiva de atualidade, além de confrontar a narrativa histórica dominante que pressupõe que os sentidos do passado não se modificam, alterando, também, a autocompreensão do presente (Gagnebin, 2014; Benjamin, 2016).

Assim, a rememoração e suas análises não buscam a descrição de memórias de vida de maneira fidedigna, buscando uma suposta veracidade dos acontecimentos, mas sim como esses são lembrados por quem os viveu, reforçando que a importância não está no que se viveu, mas como as lembranças são rememoradas. Nesse sentido, "[...] um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do

vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois" (Benjamin, 1985, p. 37). Portanto, a memória localiza-se em um conflito entre a presença e a ausência, sendo necessário lutar contra o esquecimento e a denegação, não caindo em definições dogmáticas de verdades incontestáveis (Gagnebin, 2006).

Também, a perpetuação de uma temporalidade linear produz o apagamento do que não deve ser lembrado, garantindo a supremacia de poucos, tidos como seres mais evoluídos e responsáveis por proporcionar a evolução, civilidade e modernidade a grupos e povos tidos como inferiores, apagando os rastros que mantém viva a memória desses povos e práticas tidos como insignificantes (Brasileiro, 2022). Dessa forma, o que é valorizado socialmente e economicamente é a relação entre a família, o sistema de parentesco e a temporalidade normativa, em que se privilegiam permanência e longevidade, em detrimento da contingência e transitoriedade (Halberstam, 2020).

Em contrapartida a isso, subculturas não-normativas possibilitam a produção de temporalidades alternativas, nas quais se faz possível a imaginação de um futuro fora de marcadores limitantes de experiência de vida, que estabelecem, compulsoriamente, uma única trajetória: nascimento, casamento, reprodução e morte (Halberstam, 2022). Assim, as análises das rememorações realizadas aqui se baseiam nessa perspectiva crítica temporal, buscando, nas memórias, outras possibilidades para as infâncias que não apenas a reprodução das normatividades construídas socialmente.

4 OS ENCONTROS E AS NARRATIVAS DE SI DAS/OS PARTICIPANTES

Serão apresentados alguns trechos retirados das entrevistas realizadas na dissertação de mestrado de Carvalho (2024) com pais e mães estudantes da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) em 2023[12], para a construção de reflexões sobre pedagogias de gênero(s) e sexualidade(s)[13] atuantes no contexto familiar, pensando na perpetuação da cisheteronormatividade nessas ações educativas, assim como, a implementação de ações que permitam às crianças pluralidade de formas de ser e existir.

Para a construção das entrevistas, foram realizadas algumas perguntas a respeito das memórias de infância dos(as) participantes, refletindo sobre as práticas exercidas sobre esses corpos para construções múltiplas ou binárias de meninos e meninas - tendo em vista as normas atuantes nessas práticas na instituição familiar. Além disso, ao considerar as profundas transformações sociais e tecnológicas nas últimas décadas, que construíram novas possibilidades de se relacionar, reproduzir-se e educar, intervindo em setores sociais considerados imutáveis - como a família (Louro, 2000) -, foram endereçados

[12] Para mais informações na íntegra sobre a pesquisa, acessar o link: https://ufr.edu.br/ppgedu/wp-content/uploads/2024/07/LISSA-CARVALHO-DE-SOUZA.pdf.

[13] Na constituição de mulheres e homens, ainda que nem sempre de forma evidente e consciente, há um investimento contínuo e produtivo dos próprios sujeitos na determinação das suas formas de ser ou "jeitos de viver" a sua sexualidade e o seu gênero (Louro, 2000, p. 78).

questionamentos para essa geração de pais e mães, os quais estão vivenciando essas transformações. Isso foi feito para refletir sobre como eles/elas repensam, ou não, sobre essas pedagogias enrijecidas de gênero e sexualidade, atuantes no âmbito familiar, e na educação de seus/suas filhos(as).

O primeiro trecho refere-se às memórias de infância de uma das participantes, chamada Clarissa[14], a respeito das diferenças na educação que ela recebida por seu pai em relação a seus irmãos, homens

> Porque meu pai era muito mais rígido com as filhas dele do que com os filhos [...] as mulheres, assim [...] não podia nem sair, não estudava, entendeu? Mas como eu sou a mais nova, eu tive um pouquinho mais de liberdade, mas nada de festa, né? De ir para lugar nenhum, só escola mesmo (Entrevista em 30/08/2023).

A partir desse fragmento, torna-se perceptível as relações de poder atuantes para a consolidação da fámilia cis-heternormativa como modelo universal e hegemônico. Desse modo, o poder paterno é tido como a autoridade, a quem é permitido o direito de punição, e a quem se deve ser submisso(a), não contestando suas vontades e ordens, como exemplificado pela postura do pai no relato da participante, descrito como uma figura rígida e a quem se deve obediência (Badinter, 1985). Além disso, esse modelo também estabelece papéis rígidos e imutáveis para cada membro da família a partir do seu gênero. Mesmo com a submissão dos outros membros da família a esse patriarca, há uma diferenciação entre o que é permitido às filhas e aos filhos, na qual a suposta diferenciação natural e biológica entre masculino e feminino, naturaliza a hierarquia e a desigualdade entre meninos e meninas (Rubin, 1993).

Ao encontro com esse relato, há falas da participante Ana, nas quais observamos uma situação vivenciada por ela e seu filho na relação com um de seus familiares, que demonstram os aspectos valorizados e naturalizados socialmente na educação de meninos,

> Tenho até uns episódios agora, o meu filho tem apanhado na creche. Mas não foi assim, ah, de apanhar de machucar, às vezes, né, um tapinha. E aí lá em casa né? Meu sogro fala: "Ah, tem que ir para cima né? Bate nele." E eu: "Não, olha! Se bater em você, você fala que não pode bater, que ele é seu amigo, né? Se for por causa de um brinquedo, divide o brinquedo". Eu sempre explico dessa forma, que eu não quero que ele cresça uma pessoa brigona, né? [...] "Ah, que se tocar assim ele vai crescer frouxo, né?" Mas o que que é frouxo? É você não ser violento, né? (Entrevista em 31/08/2023).

Essa narrativa sobre um familiar homem cisgênero exprimindo opiniões sobre a maneira como o filho deve se comportar diante de um conflito, demonstram a associação, já na tenra infância, entre a masculinidade e a violência, incitando a importância de resolver conflitos por meio de brigas físicas. Mas, percebemos também, a forma como a participante agiu diante dessa fala com relação ao filho, não acatando

[14] Salienta-se que a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), da Universidade Federal de Rondonópolis, e obteve parecer favorável para a sua realização. Além disso, os(as) participantes assinaram termos de consentimento livre e esclarecido, concordando com a participação na pesquisa e divulgação científica das análises, e puderam escolher se preferiam usar seus nomes reais ou fictícios.

essa intervenção do sogro, mas sim a questionando, tencionando esse modelo único de masculinidade possível, permitindo a construção e expressão de outras formas de masculinidades, considerando que há uma gama de possibilidades de se constituir enquanto menino (Junqueira, 2012).

Nas entrevistas também foram observadas críticas em relação às relações monogâmicas e seus desdobramentos no contexto familiar, como no seguinte relato:

> Geralmente, uma coisa que eu vejo assim da família monogâmica assim e "tals", é às vezes uma "forçação" de barra para estar naquele, naquele lugar de família, naquele lugar de relação, né? Então, acho que não-monogamia traz esse lugar de não forçar você tá ali, e você vai estar sempre porque você quer, porque...acho que não tem essa necessidade de manter essa entidade [...] essa [...] acho que é legal essa possibilidade (Entrevista em 01/09/2023).

Dessa maneira, esse participante, que se define enquanto não-monogâmico, demonstra um posicionamento de recusa e desestabilização desse modelo monogâmico de família, apresentando uma alternativa a essas obrigatoriedades: a não-monogamia. Ele demonstra seu desconforto com a obrigatoriedade que a família monogâmica institui, como a natureza dos vínculos que não pode ser questionada. Isso ocorre, pois, essa configuração familiar serve a um sistema social e econômico capitalista, pautado na propriedade privada, que tem a família como uma de suas bases de sustentação, prezando pela vigilância e disciplina para configuração de sujeitos adequados à norma. Nesse sentido, para que isso ocorra, é necessário que haja um compromisso de obrigatoriedade com essa instituição familiar nos/as sujeito/as, naturalizando a ideia de que não se deve questionar essa instituição e quem se localiza acima na hierarquia (Engels, 2019).

Ao mesmo tempo, é possível observar nesse relato as fragilidades deste modelo universal de família, nomeado como "entidade", demonstrando que é possível a construção de laços alternativos, os quais, nesse caso, são os laços não-monogâmicos, os quais não se estruturam por meio da opressão e obrigatoriedade, mas se pautam no real desejo de construir vínculos afetivos e de proximidade por vontade própria, permitindo ambientes de acolhimento, de escuta e de troca de afetos. Assim, apesar da família monogâmica e cis-heternormativa ter sido construída historicamente como esse dispositivo regido por princípios e valores burgueses e neoliberais, ela não é única e estável, e por conta de seu caráter construído, ela pode ser desestruturada, com a construção e consolidação de formas alternativas de vida, laços e famílias, permitindo que o futuro possa ser imaginado por meio de lógicas que forjam esses marcadores normativos e fixos (Halberstam, 2022).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, objetivou-se, aqui, discutir sobre as pedagogias de gênero e sexualidade atuantes no ambiente familiar, pautadas em normas binárias e rígidas, de modo a apresentar uma postura crítica em

relação aos grupos neoconservadores que, ao evocar os discursos de proteção da infância e da família, buscam proteger uma estrutura familiar e uma infância idealizada, normativa e única, para manter um sistema econômico em declínio, mobilizando violência simbólica e física contra corpos dissidentes (Biroli; Vaggione; Machado, 2020). Desse modo, essa narrativa contraditória impede relações familiares baseadas em afeto e respeito.

Além disso, reitera-se a importância de desnaturalizar o modelo cisheteronormativo de família, evidenciando sua construção histórica e política, marcada por papéis rigidamente definidos e por interesses econômicos e de controle social (Badinter, 1985; Del Priore, 2023). A partir dos relatos apresentados, buscou-se explicitar algumas possíveis rupturas em relação às pedagogias que invisibilizam crianças e reforçam normas de gênero que posicionam mulheres como submissas e homens como superiores. As práticas educativas mencionadas procuram romper com violências e silenciamentos, evocando memórias de infância para transformar o presente (Benjamin, 1985).

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

BADINTER, E. **O mito do amor materno**: Um amor conquistado. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BENJAMIN, W. **História da literatura e ciência da literatura**. 7 Letras, 2016.

_____. **Obras escolhidas volume 1**: Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

BIROLI, F.; VAGGIONE, J. M.; MACHADO, M. das D. C. **Gênero, neoconservadorismo e democracia**: disputas e retrocessos na América Latina. São Paulo: Boitempo, 2020.

BONFANTI, A. L.; GOMES, A. R. A quem protegemos quando não falamos de gênero na escola? **Revista Periódicus**, v. 1, n. 9, p. 105-121, 2018.

BRASILEIRO, C. V. **Quando o sol aqui não mais brilhar**: a falência da negritude. n-1 edições, 2022.

BUTLER, J. O parentesco é sempre tido como heterossexual? **Cadernos Pagu**, p. 219- 260, 2003.

_____. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. 23. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

_____. **Quem tem medo do gênero?** São Paulo: Boitempo Editorial, 2024.

DE SOUZA, L. C. **A educação da cisgeneridade em memórias de infância:** a manutenção e desestabilização de um modelo hegemônico de família. Orientadora: Raquel Pereira Gonçalves. 2024. 91p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Rondonópolis, Rondonópolis, 2024.

DEL PRIORE, M. **Histórias íntimas**: Sexualidade e erotismo na história do Brasil. 2.ed. São Paulo: Planeta, 2023.

ENGELS, F. **A origem da família, do Estado e da propriedade privada**. Boitempo Editorial, 2019.

FAVERO, S. Cisgeneridades precárias: raça, gênero e sexualidade na contramão da política do relato. **Bagoas-Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 13, n. 20, 2019.

FERREIRA, M. S.; SALGADO, R. G. As memórias do imemorável por uma educação contra o esquecimento e a barbárie**. Pro-Posições**, v. 31, 2020.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade, Volume 1**: A Vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

GAGNEBIN, J. M. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006.

_____. **Limiar, aura e rememoração**: ensaios sobre Walter Benjamin. Editora 34, 2014.

HALBERSTAM, J. **A arte queer do fracasso**. Recife: CEPE. 2020.

_____. Temporalidade queer e geografia pós-moderna. **Revista Periódicus**, v. 1, n. 18, p. 282-305, 2022.

JUNQUEIRA, R. D. Cotidiano escolar, heteronormatividade e homofobia: por uma ampliação dos horizontes pedagógicos, ou quem tem medo de novos olhares na escola? In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias.** Campo Grande, MS: Editora da UFMS, p. 59-88, 2012.

LOURO, G. L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Autêntica, 2018.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. **Currículo, género e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista estudos feministas**, v. 9, p. 541-553, 2001.

PRECIADO, P. B. **Um apartamento em Urano**: crônicas da travessia. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

RUBIN, G. **O tráfico de mulheres**: Notas sobre a "Economia Política" do sexo. Tradução de Christine Rufino Dabat. Recife: SOS Corpo, 1993.

SILVA, P. R. Fissuras - masculinidades e feminilidades na construção da docência na educação infantil. In: FINCO, D.; SILVA, A. A.; DE FARIA, A. L. G. (Orgs.). **Isso aí é rachismo! Feminismo em estado de alerta na educação das crianças pequenas:** transformações emancipatórias para pedagogias descolonizadoras. São Carlos: Pedro & João Editores, 257p., 2019.

TREVISAN, J. S. **Devassos no Paraíso**: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. 4. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

CAPÍTULO 9

QUANDO A FAMÍLIA É ESCOLHIDA: REFLEXÕES SOBRE HETERONORMATIVIDADE E O DIREITO DE FAMÍLIA A PARTIR DA SÉRIE POSE

WHEN FAMILY IS CHOSEN: REFLECTIONS ON HETERONORMATIVITY AND FAMILY LAW BASED ON THE SERIES POSE

https://doi.org/10.63330/livroautoral372026-009

Mayara Christine Duarte
Mestra em Estudos de Cultura Contemporânea/UFMT, licenciada em Filosofia, graduada em Psicologia, especialista em Docência do Ensino superior, especialista em Ensino de Sociologia (UFMS) Especialista em Serviço Social e Políticas Públicas com Ênfase em Saúde
ORCID: 0000-0002-0039-1908
E-mail: mayarachristineduarte@gmail.com.

Tami Campos Lara
Acadêmico no curso de Direito da UFMS, Pesquisador, Ativista e Militante Político Social
ORCID: 0009-0001-2720-9432.
E-mail: laratami30@gmail.com.

RESUMO

O artigo analisa a noção de família escolhida a partir da série Pose, relacionando arte, cultura Ballroom e Direito de Família. Discute a heteronormatividade como eixo excludente das configurações familiares tradicionais e evidencia como vínculos socioafetivos, especialmente no contexto LGBTQIAPN+, funcionam como redes de cuidado, resistência e sobrevivência. A partir de marcos jurídicos brasileiros, problematiza- se o reconhecimento legal dessas famílias.

Palavras-chaves: LGBTQIAPN+; Pose; Direito de família.

ABSTRACT

The article analyzes the notion of chosen family based on the series Pose, relating art, Ballroom culture, and Family Law. It discusses heteronormativity as an axis of exclusion in traditional family configurations and highlights how socio-affective bonds, especially in the LGBTQIAPN+ context, function as networks of care, resistance, and survival. Based on Brazilian legal frameworks, it questions the legal recognition of these families.

Keywords: LGBTQIAPN+; Pose; Family law.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Muito se fala da arte e cultura, temos um grande número de pessoas LGBTQIAPN+ na arte, onde eles estavam na história? No Brasil a situação só se modificou a partir de 1808 com a influência portuguesa, até então essa forma de expressão corriqueira do homem se vestir de mulher era apenas uma expressão artística que consegue nos trazer um fator em comum na arte Drag que podemos ver nos moldes atuais, que é a transformação e uma representação de um gênero diferente do gênero atribuído, seja por necessidade ou por escolha para um papel de atuação.

Em pleno 2025 ainda se discute colocar pessoas autênticas para papéis que refletem suas identidades, um homem gay para interpretar um homem gay, uma mulher trans para interpretar uma mulher trans, e assim por diante, não apenas para dar visibilidade e sim veracidade.

Sabemos dos espaços que temos, arte em pintura, escultura, e até mesmo no teatro que prevaleceram a comunidade LGBTQIAPN+. Mas, um fenômeno que atravessa décadas e se manifesta, no século XX, o famoso movimento *Ballroom*. Movimento ao qual era uma resistência marginalizada e conhecido nas vielas periféricas da França e Estados Unidos, uma subcultura que surgiu nos anos 1970 e 1980, principalmente em Nova York, como uma forma de resistência e acolhimento para a comunidade LGBTQIAPN+ afro-americana e latina.

O movimento *Ballroom*[15] foi marcado pela criação das "casas" que eram lideradas por "mães" que acolhiam e protegiam os membros da comunidade LGBTQIAPN+ que eram rejeitados pela sociedade. Essas casas eram verdadeiras famílias afetivas, que proporcionavam apoio emocional, financeiro e artístico aos seus membros. A dança e a performance eram fundamentais nesse movimento, com os membros das casas competindo uns contra os outros em diferentes categorias, como vogue[16], dance[17] e drag[18]. Esses eventos eram conhecidos como "balls" e eram uma forma de expressão artística e de resistência à opressão.

O *Ballroom* é muito bem retratado na série *Pose* (2018 - 2021), é uma série de drama americana criada por Ryan Murphy, Brad Falchuk e Steven Canals, que estreou em 2018 na FX. A série se passa na cidade de Nova York nos anos 80 e explora a vida de pessoas LGBTQIAPN+ negras e latinas que encontram refúgio e comunidade na cena ball culture. A série aborda temas como identidade, raça, classe, gênero e aceitação, e é conhecida por sua representação autêntica e poderosa das personagens marginalizadas.

Na série é sempre notório a figura materna, a mulher que se intitula a mãe dos moradores, é o elo

[15] Movimento político e cultural que fortalece a diversidade de gênero, sexualidade e raça, dando voz e visibilidade a corpos marginalizados.
[16] Um estilo de dança originado nas comunidades negras e latinas LGBTQIAPN+ dos Estados Unidos, especialmente no Harlem (Nova York), nas décadas de 1960 e 1970.
[17] Categorias de dança competitiva, nas quais os participantes disputavam por meio de coreografias, técnica corporal, ritmo e expressão.
[18] Categorias de performance drag, nas quais os participantes competiam através da encenação de gêneros, uso de figurinos, maquiagem e personagens.

de ligação afetiva e financeira, além de o rosto do grupo nos eventos Ballroom; ela é responsável pelas partes burocráticas como questões financeiras. Essas mães eram o início de um legado, querendo que o sobrenome escolhido "nome de guerra", fosse levado para as gerações futuras, dessa linhagem "não sanguínea" e sim de afeto.

Enquanto em *Pose* as casas funcionam como espaços de acolhimento e construção de laços afetivos, no contexto brasileiro as famílias LGBTQIAPN+ enfrentam desafios semelhantes em razão da histórica negação de direitos e da marginalização social. Entende-se que os direitos LGBT's no Brasil são questões novas, tanto que apenas em 2019 a homofobia foi criminalizada pela Lei nº 7.716/1989[19], que se equipara ao racismo. Sendo assim, a expulsão de uma pessoa LGBTQIAPN+ da família até mesmo sendo menor de idade, ou a negativa de um emprego comum, era visto como uma situação "normal" e "corriqueira". Desde muito cedo a "família afetiva" foi posta como família para comunidade LGBTQIAPN+, mas exaltando: sem direitos. O que difere do que é prescrito no princípio de afetividade para famílias cisgêneros heteronormativas no Código Civil a Lei nº 10.406/2002[20], ao qual "reconhece o parentesco por "outra origem" além da consanguinidade, abrindo espaço para o parentesco civil, incluindo o socioafetivo.".

No Brasil, os lares de acolhimento para a comunidade LGBTQIAPN+ não atuam de maneira autônoma. Começamos a discutir a união das obrigações governamentais para implementação de políticas públicas a partir de 1940. As instituições para pessoas cisgêneras, incluindo adultos, crianças e adolescentes hetero cisgêneros, eram até então geridas indiretamente por abrigos com ligações religiosas. No que se refere ao planejamento de políticas públicas, temos a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), a Lei nº 8. 742, de 1993[21]. Foi nesse momento que o Estado realmente começou a assumir a responsabilidade pela assistência social.

Por outra vertente destaca-se a criação oficial da primeira casa de acolhimento LGBTQIAPN+, Casa 1[22], que a princípio era uma república de acolhimento criada em 2017, na cidade de São Paulo, tinha a mesma ideia das casas independentes dos norte- americanos, não por ser uma cópia, mas sim, pela a história do fundador Iran Giusti[23] ter sido expulso de sua casa. Como muitas pessoas LGBTQIAPN+ ao redor do mundo, foi vítima de discriminação familiar e preconceito social, e passando por isso teve a ideia do acolhimento que hoje temos como uma Organização não Governamental (ONG) voltada ao acolhimento

[19] Lei a princípio foi criada por Carlos Alberto Oliveira dos Santos, sancionada pelo presidente José Sarney, onde definia crime de preconceito de raça ou cor, tornando o racismo inafiançável e imprescritível.
[20] Lei nº 10.406/2002, norma que regula as relações jurídicas de natureza privada no ordenamento jurídico brasileiro.
[21] Lei Orgânica da Assistência Social, norma que regulamenta a política de assistência social no Brasil.
[22] Casa 1: ONG brasileira fundada em 2017 que abriga e acolhe jovens entre 18 e 25 anos que foram expulsos de casa ou estão à margem da pobreza por serem LGBTQIAPN+.
[23] Iran Giusti (1986–2023) foi jornalista, ativista LGBTQIAPN+ e fundador da Casa 1. Tornou-se uma figura central na luta por direitos, acolhimento e visibilidade da população LGBTQIAPN+ no Brasil, especialmente de jovens em situação de vulnerabilidade social. Sua atuação esteve voltada à criação de espaços de cuidado, produção cultural e resistência, sendo a Casa 1 reconhecida como uma das principais iniciativas de acolhimento e promoção de cidadania LGBTQIAPN+ no país.

das pessoas LGBTQIAPN+; depois de 2017 houve outras criações de várias casas de apoio e atenção de auxílios através de políticas sociais pelo Brasil, postergando para uma seguridade de atendimento à população, com apoio municipal e estadual.

No Brasil a arte para a população LGBTQIAPN+, não se tornou de fato uma fonte de renda e sustento, mas sim uma rede de apoio. Quando buscamos a dança e performance, podemos ter um grupo de pessoas ainda excluídas de vários tópicos sociais, trocando experiências e história de vida é mais do que entretenimento, aquele movimento é apenas por resistência e diversão.

2 A FAMÍLIA NOS MOLDES HISTÓRICOS CONTEMPORÂNEOS

Natalye Regiane Alquezar, trouxe uma reflexão acerca da ideia familiar na origem portuguesa ao qual foi trazida ao Brasil que ainda é vista no modelo contemporâneo religioso.

> Advindo o cristianismo, ficou a encargo do direito canônico tutelar e definir as regras e permissões para que os indivíduos celebrassem o matrimônio. Com a influência da Igreja Católica ao longo da história e principalmente diante de seu poder estrutural, inúmeros países foram submetidos às ideologias cristãs, inclusive Portugal, desse ponto, nasce a influência romana-canônica na formação das famílias brasileiras. (2021, p. 3.)

Podemos avaliar e revisitar esse contexto do século passado, que ainda faz sombra na atualidade. Tanto que os indivíduos que o homem utilizava para construir uma família não chegavam a ser sujeitos de direitos. E para que a ideia de família fosse constituída precisava tradicionalmente ter a presença do marido, da esposa e dos filhos, em uma configuração frequentemente sustentada por referências religiosas.

Todas as pessoas que não performaram para essa imagem familiar religiosa dentro desse ambiente, era "removida", ou sendo expulsa, sem rede de apoio e direito, ou sendo executada por questões de honra e desgosto familiar, pois não existia um respaldo de proteção a pessoa. O exemplo é da antiga Lei contra a honra, a Lei 847, de 11 de outubro de 1890[24], uma lei que foi promulgada depois que o Brasil foi proclamado República, e que a ideia vinha do Império. Tudo o que o homem branco e cisheteronormativo declarava ser imoral e dito isso o feria moralmente, ele tinha o direito de findar com o exílio do indivíduo ou morte.

Em 2011, o Supremo Tribunal Federal (STF) considerou famílias socioafetivas como entidades familiares equiparando as famílias cisgêneras e heterosexuais, porém como união estável. Somente em 2013 que a realidade com o casamento civil foi possível, e em 2015 a autorização de adoção por casais homoafetivos. Já em 2018 surgiu o Projeto de Lei nº 3.369/2015[25], ainda em análise no Supremo, voltado à regulamentação das chamadas "Famílias do Século XXI", isso é um breve reconhecimento de como ainda

[24] Lei nº 847, de 11 de outubro de 1890: norma que instituiu o registro civil das pessoas naturais no Brasil, desvinculando-o do registro religioso.
[25] Projeto de Lei nº 3.369/2015: proposição legislativa que trata do reconhecimento jurídico das famílias formadas por vínculos afetivos, especialmente no contexto da parentalidade socioafetiva.

a discriminação é visível em 2025, atestando de forma concreta a discriminação.

O termo família socioafetiva surgiu pela constituição de 1988, rompendo assim o modelo de família matrimonial, mas, ainda falando de relacionamentos patriarcais desfeitos. Dando importância ao afeto na construção familiar, e nesse aspecto pessoas LGBTQIAP+ já entendiam o termo como necessidade de apoio social.

É evidente que o conceito de família no Brasil passou por significativas transformações ao longo da história. Durante o período colonial e imperial, a família patriarcal era a forma predominante, centrada no chefe de família, geralmente o homem, que detinha o poder e a autoridade sobre a família. Nesse contexto, a descendência e a transmissão de bens eram fundamentais, e a religião desempenhava um papel importante na estrutura familiar.

Com a promulgação do Código Civil de 1916, o conceito de família mudou para se adequar à ideia de família matrimonial, onde a família legítima era constituída exclusivamente pelo casamento. Uniões não-matrimoniais eram vistas como "concubinato" e não tinham proteção legal, refletindo a importância da formalidade legal na época.

No entanto, com a Constituição de 1988, o conceito de família começou a mudar novamente. A afetividade e a dignidade passaram a ser princípios fundamentais na constituição da família, e o casamento deixou de ser a única forma de constituir família. As uniões estáveis começaram a ser reconhecidas, e a família passou a ser vista de uma forma mais plural e democrática.

Mais recentemente, a jurisprudência brasileira tem reconhecido outras formas de família, como a família homoafetiva e a família poliafetiva, embora esta última ainda seja objeto de debates e restrições. A afetividade e a busca da felicidade passaram a ser princípios fundamentais na constituição da família, refletindo a mudança nos valores e na sociedade brasileira.

Nesse contexto, o termo "família socioafetiva" surge como uma forma de reconhecer a importância do afeto na construção familiar. As pessoas LGBTQIAP+ sempre entenderam a importância do apoio social e da família como uma necessidade, e o conceito de família socioafetiva vem ao encontro dessas necessidades. Embora ainda haja debates e discussões sobre o que abrange uma família, é claro que o conceito de família no Brasil está em constante evolução.

A partir disso, fica claro que as experiências e perspectivas de alguém que nasceu nos anos 50 são diferentes das de alguém que nasceu nos anos 90, e ainda mais distintas das de quem nasceu a partir de 2020. Isso reflete uma mudança social e legislativa em curso, que ainda não foi totalmente consolidada em lei, pois o debate sobre o que constitui uma família continua em aberto.

3 UMA ANÁLISE DAS CASAS EM *POSE* E O REFLEXO NOS DIAS ATUAIS

A análise das dinâmicas familiares contemporâneas exige a análise de conceitos como

heteronormatividade, família escolhida e diversidade familiar, especialmente em relação ao direito de família, que, ao longo do tempo, tem privilegiado estruturas tradicionais. A heteronormatividade, como mencionado por Petry e Meyer (2011), molda a cultura ocidental ao estabelecer a heterossexualidade e a cisgeneridade como as normas que definem as identidades de gênero e sexualidade, influenciando práticas sociais, expectativas familiares e o reconhecimento legal de relações afetivas.

Em contraste com essa norma, surge a noção de família escolhida, que é formada por vínculos voluntários de apoio e cuidado, sendo particularmente significativa para as comunidades LGBTQIAPN+ que enfrentam rejeições, expulsões ou marginalização; conforme destacou Weston (1991), esses laços representativos são formas aceitáveis de pertencimento e parentesco. Além disso, a ampliação do conceito de diversidade familiar decorre das transformações nos arranjos familiares e da lenta superação do modelo patriarcal tradicional (Fachin, 2003; Gomes, 2006). Nesse cenário, o direito de família no Brasil vem, embora lentamente, começando a incluir o afeto como um elemento essencial nas relações familiares, reconhecendo que laços que não são biológicos ou matrimoniais também podem criar vínculos jurídicos (Dias 2013; Pereira, 2012). Esses conceitos interconectados auxiliam na compreensão de como os novos formatos familiares desafiam a lógica heteronormativa e demandam um sistema jurídico que se ajuste à diversidade das experiências afetivas contemporâneas.

Diversas investigações têm analisado a constituição das famílias LGBTQIAPN+, sublinhando a necessidade urgente de que o Direito de Família evolua além dos paradigmas tradicionais que se concentram exclusivamente na heterossexualidade. Segundo Dias (2013), a estrutura legal no Brasil ainda é baseada em um modelo matrimonial e reprodutivo que não abrange a diversidade dos laços afetivos contemporâneos, criando "zonas de silêncio jurídico" em relação a uniões fora da norma heterossexual (Dias, 2013).

Pereira (2012) complementa ao afirmar que o sistema jurídico está impregnado de pressupostos heteronormativos que dificultam o reconhecimento das famílias formadas por indivíduos LGBTQIAPN+, sendo necessária uma nova interpretação do princípio da dignidade humana nas relações familiares. De forma semelhante, estudos antropológicos e sociológicos, como os realizados por Weston (1991) e Grossi (2003), demonstram que esses arranjos familiares configuram redes de cuidado e pertencimento tão válidas quanto aquelas formadas por vínculos de sangue, salientando que a proteção legal deve espelhar a diversidade das práticas sociais reais. Assim, a literatura indica que o reconhecimento legal das famílias LGBTQIAPN+ não apenas simboliza um avanço legislativo, mas também representa uma exigência ética e social frente às transformações nas relações afetivas do século XXI.

A reflexão jurídica acerca das famílias escolhidas é fundamentada em normas legais e decisões judiciais que reconhecem a pluralidade das relações familiares, destacando avanços nas proteções e das conexões emocionais que não seguem o modelo heteronormativo. A Constituição de 1988, notadamente em

seu art. 1º, § III - que trata da dignidade humana -; e art. 226 - que assegura a proteção à família em suas diferentes configurações -, possibilitou a aceitação de estruturas familiares que vão além do casamento tradicional. O Supremo Tribunal Federal reforçou essa visão ao afirmar, nas decisões da ADPF 132 e da ADI 4.277[26], onde uniões homoafetivas são reconhecidas como entidades familiares, assegurando a elas os mesmos direitos legais das uniões estáveis entre pessoas de sexos diferentes (Brasil, 2011).

De maneira similar, o Superior Tribunal de Justiça, ao decidir o caso emblemático do Recurso Especial n. 1. 183. 378/RS,[27] que reconheceu a filiação socioafetiva como um vínculo jurídico válido, reafirmando que o carinho é um elemento fundamental na formação da família moderna (Brasil, STJ, 2012). Além disso, o Enunciado nº 256 da IV Jornada de Direito Civil destaca que o princípio da afetividade deve guiar a interpretação das normas do direito de família, validando laços que são estabelecidos de forma voluntária e que se firmam através do cuidado e da convivência. Esses preceitos legais e decisões judiciais favorecem o reconhecimento das chamadas famílias escolhidas, sendo particularmente significativas para a comunidade LGBTQIAPN+, cujas redes de apoio afetivo frequentemente surgem como alternativa às famílias de origem que perpetuam práticas de rejeição, violência e exclusão.

Dentro da série *Pose*, podemos ver que as famílias escolhidas ganham vida e sentido no cotidiano das personagens. Ambientada na Nova York dos anos 1980 e 1990, a narrativa mostra jovens LGBTQIAPAN + (em especial pessoas *trans*, negras e latinas) que buscam as *houses* como uma forma de sobreviver e, ao mesmo tempo, de pertencer. As *houses*, como a *House of Evangelista* e a *House of Abundance*[28], funcionam como lares, lugares onde se nomeiam como, “filho”, “filha”, “mãe” e “pai”, depois de terem sofrido rejeição dos seus pais biológicos.

A série *Pose* mostra como as "famílias escolhidas" LGBTQIAPN+ criam laços de cuidado e proteção diante da exclusão e violência. Essas famílias não são apenas uma alternativa, mas muitas vezes a única opção para sobreviver. A série destaca a importância do afeto e do pertencimento como estratégias de resistência e questiona a heteronormatividade e a lentidão do Direito em reconhecer esses vínculos. A luta não é por inclusão simbólica, mas por sobrevivência e proteção dessas famílias.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise aqui desenvolvida permite retomar, criticamente e reflexivamente, os conceitos que atravessaram as famílias escolhidas. A cisheteronormatividade não é apenas um pano de fundo cultural,

[26] ADPF (Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental) e ADI (Ação Direta de Inconstitucionalidade): instrumentos de controle concentrado de constitucionalidade utilizados pelo Supremo Tribunal Federal para analisar a compatibilidade de normas e atos com a Constituição Federal.

[27] Recurso Especial n. 1.183.378/RS: decisão do Superior Tribunal de Justiça que reconheceu a possibilidade de relativização do vínculo biológico em favor da parentalidade socioafetiva.

[28] Casas rivais no mundo fictício da série de TV Pose, mas piradas na cultura ballroom real.

mas um princípio organizador que define, limita e hierarquiza quem é reconhecido como família e quem é empurrado para as margens. Nesse contexto, as famílias escolhidas e tão presentes no movimento Ballroom, retratadas na série *Pose*, emergem como formas legítimas de cuidado, pertencimento e sobrevivência. Diante do apagamento institucional e familiar que marca a trajetória de grande parte da população LGBTQIAPN+.

A série *Pose* mostrou-se um potente recurso para pensar juridicamente aquilo que o direito internacional ainda hesita em nomear. Esses vínculos afetivos que cumprem todas as funções familiares, mas permanecem invisíveis porque não se enquadram no ideal cisheteronormativo historicamente reproduzido pela legislação. Essa narrativa audiovisual em *Pose* evidencia que a experiência concreta sempre acontece antes do reconhecimento jurídico, e que populações marginalizadas foram obrigadas a recriar novas formas de parentesco muito antes que essas práticas chegassem às portas dos tribunais e houvesse qualquer tipo de mudança na legislação.

Ao aproximar a legislação, as decisões judiciais e as leituras críticas sobre família, fica claro que os avanços conquistados até aqui são importantes, mas ainda não alcançam a vida real das pessoas que convivem em arranjos familiares diversos. O que se vê na prática é que o Direito ainda insiste em moldes tradicionais, mas milhares de pessoas constroem, todos os dias, formas de cuidado e pertencimento que não cabem nesses limites. Por isso, é urgente ampliar o debate jurídico para além da união estável e da filiação socioafetiva já reconhecida, abraçando possibilidades como a pluriparentalidade, o multi-parentesco e as redes familiares voluntárias. Vínculos esses que, para muitos, são a única fonte de apoio afetivo, emocional e material diante da exclusão que o Estado e a própria família de origem frequentemente produzem. Isso inclui a regulamentação das chamadas famílias escolhidas, o fortalecimento de políticas públicas de acolhimento LGBTQIAPN+, e a ampliação do acesso à justiça para pessoas expulsas ou violentadas por suas famílias de origem.

Por fim, recomenda-se que pesquisas futuras avancem acerca de investigações interdisciplinares que aproximam a arte, cultura e direito, tomando obras como *Pose* não apenas como representação, mas como produção de conhecimento sobre modos de existir, cuidar e resistir. Assim, reconhecer as famílias escolhidas vai muito além de ajustar leis, passa a ser um compromisso ético com vidas de quem por muito tempo foram empurradas para a margem, para o apagamento. É permitir que pessoas possam enfim, existir com dignidade, cercadas de afeto e amparadas pela proteção que sempre lhes foi negada.

REFERÊNCIAS

ACERVO UTIMURA. **O impacto do figurino na construção da identidade visual de um personagem.** Disponível em: https://conteudo.acervoutimura.com.br/o-impacto-do- figurino-na-construcao-da-identidade-visual-de-um-personagem. Acesso em: 24 set. 2025.

ANGELO, Zaia. **Cultura Ballroom: conheça movimento que acolhe pessoas LGBTQIA+.** G1, Brasília, 29 jun. 2024. Disponível em: https://g1.globo.com/df/distrito- federal/noticia/2024/06/29/cultura-ballroom-conheca-movimento-que-acolhe-pessoas- lgbtqiapn.ghtml. Acesso em: 24 set. 2025.

BRASIL. **Código Civil.** Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Brasília, DF: Presidência da República, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890.** Promulga o Código Penal. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 1890. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890- 503086-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 18 nov. 2025.

BRASIL**. Supremo Tribunal Federal.** ADPF 132/RJ e ADI 4277/DF. Rel. Min. Ayres Britto, j. 05 maio 2011.

CASA 1. Disponível em: https://www.casaum.org/. Acesso em: 24 set. 2025.

CONSELHO DA JUSTIÇA FEDERAL. **Enunciado 256 da IV Jornada de Direito Civi**l, 2006.

DIAS, Maria Berenice. **Homoafetividade e família: uma reflexão jurídica**. 6. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013.

ESTEVAM, Ricardo; VIEIRA, Elisabeth Meloni. **Casas Abrigo no Brasil: instrumentos de proteção à vida: revisão narrativa da literatura**. SciELO, 08 jan. 2025.

FACHIN, Luiz Edson. **Direito de família: elementos críticos à luz do novo Código Civi**l. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

GOMES, Romeu. **Família e sociedade: transformações e desafios**. São Paulo: Cortez, 2006.

GROSSI, Miriam Pillar. Famílias: uma história de mudanças. Florianópolis: Editora da UFSC, 2003.

HADDAD, Beatriz; KELLY, Sarah. **Por trás da cortina: a história das mulheres no teatro.** Jornalismo Júnior. Disponível em: https://jornalismojunior.com.br/por-tras-da- cortina-a-historia-das-mulheres-no-teatro/. Acesso em: 24 set. 2025.

LEITE, Eduardo de Oliveira. **Tratado de direito de família: origem e evolução do casamento**. Curitiba: Juruá, 1991.

LEITE, Romildo de Paula. **Indústria têxtil e do vestuário.** Santa Catarina: NING online, 2017.
PEREIRA, Rodrigo da Cunha. **Direito das famílias**. 3. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2012.

PETRY, A.R; MEYER, D.E.E. Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa Textos & Contextos (Porto Alegre), 10(1): 193 - 198, 2011.

POSE. Criadores: Ryan Murphy, Brad Falchuk, Steven Canals. [S.l.]: FX, 2018-2021. Série de televisão.

SENADO FEDERAL. Aids chegou ao Brasil há 40 anos e trouxe terror, preconceito e desinformação. Brasília, DF, [20--]. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/aids-chegou-ao-brasil-ha-40- anos-e-trouxe-terror-preconceito-e-desinformacao. Acesso em: 24 set. 2025.

WESTON, Kath. **Families we choose: lesbians, gays, kinship**. New York: Columbia University Press, 1991.

CAPÍTULO 10

A IMAGEM COMO REMÉDIO: POSSIBILIDADES TERAPÊUTICAS DA FOTOGRAFIA CONTEMPORÂNEA

IMAGES AS MEDICINE: THERAPEUTIC POSSIBILITIES OF CONTEMPORARY PHOTOGRAPHY

https://doi.org/10.63330/livroautoral372026-010

Mari Gemma De La Cruz
Artista visual interdisciplinar, doutoranda em Poéticas Contemporâneas (PPGECCO/UFMT), iniciou carreira aos 53 anos após atuar como farmacêutica e Mestre em Saúde e Ambiente. Suas práticas (fotografia, autorretrato, poesia visual, performance e vídeo) articulam feminismo, meio ambiente em perspectiva biopsicosocioambiental.

Bibiana Maria Bragagnolo
É pianista e pesquisadora, com foco na pesquisa artística e na música contemporânea e experimental. É Professora Adjunta na Universidade Federal de Mato Grosso, com atuação no Departamento de Artes, no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea (PPGECCO) e no Mestrado Profissional em Música. É Bolsista Produtividade em Pesquisa pelo CNPq.

> Se as telas nos devoram com seus olhos tecnológicos, as imagens podem ser um chá para sarar a alma dos dias, das pessoas, dos bichos e do planeta, um remédio que cura assombros, desembrulhando o tempo, acolhendo o corpo e costurando pedaços que o mundo partiu (De La Cruz, 2025)[29].

RESUMO

O excesso de imagens na contemporaneidade produz anestesia, vazio existencial e adoecimento do olhar e da subjetividade, especialmente por meio do consumismo visual, das redes sociais e de padrões estéticos excludentes. Através de uma revisão de bibliografia da área, este artigo propõe, em contraponto, a imagem como remédio, onde a fotografia terapêutica e o autorretrato quando criados e fruídos de modo sensível, crítico, com atenção e, como sugere Haraway (2022) com responsabilidade, podem recuperar a capacidade de sentir, elaborar memórias e produzir autocuidado, tornando-se então um gesto político e de esperança.

Palavras-chave: Imagem; Fotografia terapêutica; Autorretrato; Consumismo visual.

ABSTRACT

The excess of images in contemporary society produces anesthesia, existential emptiness, and a sickness of the gaze and subjectivity, especially through visual consumerism, social media, and exclusionary aesthetic standards. Through a review of the literature in the field, this article proposes, in contrast, the image as

[29] Esta série de poemas foram produzidos por Mari Gemma De La Cruz, a partir da escrita do texto aqui apresentado. Os poemas são resultado de fabulações a partir das explicações científicas para os fatos encontrados.

medicine, where therapeutic photography and self-portraiture, when created and enjoyed in a sensitive, critical, attentive, and, as Haraway (2022) suggests, responsible manner, can restore the ability to feel, elaborate memories, and produce self-care, thus becoming a political gesture of hope.

Keywords: Image; Therapeutic photography; Self-portrait; Visual consumerism.

1 INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo é habitado por imagens que devoram e são devoradas, cenário este que Norval Baitello Júnior (2014, p. 54) define como um "canibalismo pós- civilizatório", retomando o conceito de Günther Anders (1956). Nessa era de iconofagia, deixamos de consumir imagens produzidas por nossa imaginação para sermos consumidos por imagens exógenas, que invadem o corpo, o espaço e o tempo de vida.

Muitas pessoas se transformaram em seres de superfície, sem interioridade, corpos sem matéria, feitos de funções abstratas: visibilidade, sucesso, trabalho, fama, desempenho. Um corpo projetado para ser visto, para gozo e prazeres. As imagens tornaram-se extensão da economia predatória, sustentando a lógica da produtividade e do progresso. Vivemos, assim, sob a promessa de uma imortalidade artificial.

Usando um objeto para transmitir seus sinais e sua informação, o homem consegue criar a presença na ausência e se perpetuar no tempo, produzindo um tempo virtualmente infinito. Podemos dizer que o homem consegue vencer a própria morte, deixando os sinais produzidos por seu corpo (Baitello Júnior, 2014, p. 33).

Reside aí um paradoxo: as mesmas imagens que alimentam nossa imaginação também podem devorar nossa alma. Pergunta-se, então: Se as imagens nos adoecem, poderiam servir de remédio individual, coletivo e para o planeta? Através da revisão bibliográfica buscamos responder a esta indagação.

2 O ADOECIMENTO PELAS IMAGENS NA ERA DA REPRODUTIBILIDADE TÉCNICA E DA ANESTESIA SOCIAL

Para Walter Benjamin (1936, p. 168), a reprodutibilidade técnica da arte poderia engajar as massas e promover mudanças sociais por meio do acesso universal ao conhecimento como ferramenta democratizante. A reprodutibilidade transformaria o conceito e o valor da arte no mercado, dissolvendo a "aura" da obra e alterando sua função social que passaria a ser valorizada por seu valor de exposição (sua capacidade de ser vista e consumida em larga escala), portanto mais acessível.

Para Philippe Quéau (2001, p. 460), o acesso à informação constitui um fator chave na luta contra a pobreza, a ignorância e a exclusão social e por essa razão, não se pode deixar unicamente às forças de mercado a responsabilidade de regular o acesso aos conteúdos.

Pode-se aplicar o mesmo raciocínio ao acesso à arte e às imagens, entretanto a proliferação destas, decorrente da fácil reprodutibilidade técnica oriunda do aparato tecnológico da cultura digital, levou ao surgimento desmedido e acelerado do número de imagens que se insinuam para serem vistas, regidas pela força do algoritmo, diminuindo a capacidade humana de enxergá-las e produzindo um esvaziamento do valor de exposição e uma crise da visibilidade.

Norval Baitello Júnior (2014, p. 14) relata que os símbolos permanecem vivos por meio das imagens que os sustentam, independentemente da linguagem utilizada (textual, visual, sonora, tátil, performativa etc.), no entanto, quando há excesso de imagens, elas se esvaziam, e os símbolos perdem força, significado e capacidade de gerar apelo. Isso leva à produção desenfreada de imagens para tentar alcançar os mesmos efeitos.

Desse modo, aquilo que antes funcionava como mediação transforma-se em vício: o olhar, habituado ao excesso, passa a buscar continuamente novas doses de estímulo, novas imagens que tentam, em vão, preencher o vazio. A repetição excessiva das representações visuais converte-se em dependência, e, por sua natureza efêmera, esse ciclo vicioso de superexposição amplia a sensação de falta, sendo suprida artificialmente por outras imagens igualmente fugazes. A cultura digital e o consumismo visual instauram, assim, um processo contínuo de dependência e insatisfação.

Para Philippe Quéau (2001, p. 460), a cultura seria "aquilo que pode dar a toda a pessoa razões para viver e ter esperanças. É o que pode dar meios de agir a fim de aumentar a beleza e a sabedoria do mundo [...] porque a cultura é como a natureza: ela vive pela respiração, pelos fluxos, pelos sopros, pelas fecundações e mestiçagens". Entretanto esta cultura de consumo de imagens sem valor simbólico, que geram processos de adoecimento, não proporciona, para muitas pessoas, razões para viver e ter esperanças.

Imagens dotadas de valor simbólico e cultural são capazes de sustentar relações entre o indivíduo, suas raízes históricas e culturais. Ao se identificar com essas imagens, o indivíduo internaliza a cultura e a história de seu grupo, fortalecendo sua identidade e senso de pertencimento. Quando esse valor se dissolve, o que se evidencia é a crise dos referenciais que estruturam a cultura. O excesso de imagens no mundo contemporâneo pode provocar um tipo de vazio existencial, decorrente dessa perda de significado simbólico.

Magna Aguiar e Maria Andrade (2021, p. 540) observam que, diante do vazio existencial, ocorre a compensação pelos excessos, sejam eles drogas, bebidas, modismo, trabalho etc., e que podem levar não à superação desse vazio, mas sim à perda de sentido existencial, potencializando cada vez mais o sofrimento. Entre esses excessos está o de imagens.

As mesmas autoras (2021, p. 541), relatam que o sentido da vida precisa ser construído diariamente, e substituído por elementos efêmeros; contudo, na contemporaneidade, observa-se uma tendência a buscar satisfação em investimentos supérfluos e transitórios, numa tentativa de preencher a crescente lacuna

existencial provocada pelas transformações do mundo atual Ivan Illich (1975, p. 116) já advertia que a sociedade moderna é dominada pela analgesia: fugimos da dor a qualquer custo, suprimindo não apenas o sofrimento, mas também a imaginação, liberdade e a consciência.

A supressão da dor gera entorpecimento — e é nesse torpor que se dissolve a capacidade de pensar criticamente. A esse estado de anestesia, Stélio Marras (2025, p.2) deu o nome de *Torporceno*: uma era em que a humanidade capitalista, confrontada com o colapso socioecológico, responde com apatia e desinformação. A anestesia generalizada impede o diálogo com a "língua da terra", tornando-nos surdos ao chamado do planeta.

Segundo Mayara Neres (2022, p. 539), na sociedade atual, compartilhar fotos nas redes digitais se tornou um comportamento comum e representa um artifício importante para conseguir mais visibilidade e garantir que o perfil se torne mais atraente e desperte curiosidade em outros internautas. O ato de se exibir tem a intenção de criar uma imagem da própria identidade, uma estratégia eficaz que permite ao indivíduo mostrar aos demais usuários como gostaria de ser visto, ainda que seja necessário renunciar à intimidade.

Ruth Menacho *et al.* (2023, p. 55) afirmam que o uso diário de smartphones afeta direta e indiretamente as relações interpessoais e se tornou o principal meio de comunicação e entretenimento. No entanto, se não for usado adequadamente, pode levar à dependência e a problemas emocionais relacionados à baixa autoestima, depressão, ansiedade, estresse etc.

Aplicativos, como TikTok e Instagram, estimulam áreas do cérebro ligadas ao sistema de recompensa, liberando dopamina, neurotransmissor responsável pela comunicação entre neurônios e associada ao prazer, à motivação e à satisfação. Esse mecanismo, associado a memórias afetivas e sensações de satisfação e prazer, reforça o comportamento de busca por gratificação instantânea e contribui para o uso compulsivo dessas plataformas. A partir disso, a inteligência artificial divulga informações e propagandas daquilo que os usuários já consumiram para que eles se sintam cada vez mais ligados à rede, criando uma dependência (Jornal da USP, 2024).

Maria Severiano *et al.* (2020) explicam que o fenômeno da selfie expressa o imperativo contemporâneo da visibilidade e do reconhecimento, vinculando-se ao desejo de validação pelo olhar do outro. Baseadas em padrões da publicidade e da indústria cultural, as selfies reforçam ideais de beleza, juventude e sucesso, transformando o "self" em imagem de consumo voltada à aprovação externa. Essa prática reconfigura os vínculos sociais e a percepção da realidade, tornando a imagem não apenas representação, mas o próprio acontecimento. Ao promover modelos idealizados, a mídia impõe normas de pertencimento que geram tensão entre autenticidade e conformidade, levando muitos a sacrificar a singularidade em troca de aceitação, um processo que intensifica sentimentos como vergonha e angústia, contribuindo para o adoecimento psíquico e consequentemente físico.

Silvana Mota-Ribeiro (2005) mostra que as imagens publicitárias ocidentais não apenas refletem,

mas constroem modelos sociais de feminilidade, centrados na figura da "mulher bela", associada à juventude, magreza e, sobretudo, à idealização de um corpo branco. Essa representação padronizada torna outros perfis invisíveis, objetifica o corpo feminino e manipula seus traços para adequá-los a esse ideal. Ao apresentar corpos considerados "perfeitos", a publicidade reforça relações de poder, vinculando beleza à disponibilidade sexual e consolidando um modelo estético excludente, normativo e opressivo. O corpo feminino, nesse contexto, torna-se mercadoria, um suporte para a estética normativa.

3 A IMAGEM COMO REMÉDIO: ARTE E RESISTÊNCIA

Romper esse torpor exige o que Donna Haraway (2022) chama de permanecer com o problema e aumentar nossa *respons-habilidade* (do inglês, response-ability), que é a capacidade de responder eticamente **e de tecer futuros possíveis em conjunto** com todas as formas de vida e tecnologias com as quais compartilhamos o planeta. Para ela, o oposto da anestesia é o pensamento que se envolve com o problema, que habita o presente e assume as consequências de seus gestos. Pensar, nesse sentido, é um ato de cuidado e de resistência.

Donna Haraway (2022, p. 75) esclarece que ausência ordinária de pensamento torna a pessoa incapaz de ser viajante, de se perder em emaranhados, de percorrer as linhas entre viver e morrer. Para quem carece desse pensar, o mundo não importa. Os vazios se preenchem apenas com a invasão incessante de informações, classificando amigos e inimigos, ocupando-se em excesso com o trabalho. Nesse movimento, a negatividade – mascarada sob uma falsa positividade – é buscada, revelando um chocante abandono do ato de pensar (2022, p. 75).

A arte pode ser esse caminho de desentorpecimento. Retomar a imagem como experiência artística e não como consumo é reencontrar o sentido da sensibilidade. Se o excesso de imagens nos afastou da vida real, talvez seja a imagem, em sua dimensão simbólica e afetiva, que possa nos reconduzir a vida com esperança e aumentar a beleza e a sabedoria do mundo.

Se as imagens nos devoram, elas também podem nos curar. Essa é a hipótese que se começa a se delinear quando pensamos a imagem como remédio[30] — não no sentido farmacológico, mas simbólico, estético e espiritual. O remédio é o antídoto contido no próprio veneno, ou seguindo o princípio da homeopatia *similia similibus curantur*[31] (o semelhante cura o semelhante) aquilo que causa a doença é capaz

[30] Remédio está associado a todo e qualquer tipo de cuidado utilizado para curar ou aliviar doenças, sintomas, desconforto e mal-estar. Medicamentos são produtos tecnicamente obtidos ou elaborados em farmácias ou indústrias, com finalidade profilática, curativa, paliativa ou para fins de diagnóstico. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE FARMÁCIAS E DROGARIAS. Disponível em: https://www.abrafarma.com.br/noticias/qual-a-diferenca-entre-remedio-e-medicamento

[31] Similia Similibus Curentur: notação histórica da medicina homeopática. Rev. Assoc. Med. Bras. 43 (4). Dez 1997 Disponível em: https://www.scielo.br/j/ramb/a/GhtnYy3bScPkDzMKn6dh4xF/?format=html&lang=pt

de curá-la. Assim como a planta que intoxica também cura, a depender da dose e da forma de uso, a imagem, quando conscientemente elaborada e distribuída, pode ser ferramenta de reintegração do corpo e da alma fragmentados pela cultura da velocidade,

> Se a imagem ao invés de roubar presença, pudesse devolver o cheiro da terra, fazer lembrar o gosto bom da infância, o tato do vento no rosto e a luz dos pirilampos, talvez um retrato esquecido em velhas gavetas virtuais ou não, poderia fazer sentido e ser um antídoto contra o vazio. As imagens deixariam de ter dentes de pixels e fariam brotar flores de dentes de leão, que transformadas em sementes sopradas ao vento, levariam esperança às feridas. Brotaria um novo alfabeto para escrever sonhos cheios de beleza para continuar a viver e teríamos uma nova gramática de cuidado, um remédio feito de miudezas do cotidiano, singelas e belas *(De La Cruz, 2025).*

Nesse sentido, a imagem como remédio é também uma imagem política. Seligmann-Silva (2023, p. 9) descreve a atual guerra de imagens como disputas ”por narrativas que estão na base da construção de visões de mundo que nos atravessam e que sustentam as nossas ações e nosso próprio estar no mundo”. Criar uma imagem artística e/ou terapêutica é insurgir-se contra o automatismo da visibilidade. É afirmar o direito de sentir, imaginar e lembrar de outro modo.

Bruna Reis (2021, p. 9) observa que, em determinados deslocamentos do fazer artístico, é possível identificar aproximações com o campo da terapêutica, embora essas relações não sejam intencionais, mas efeitos decorrentes das práticas. A afinidade entre arte e clínica reside na capacidade de ambas afetarem subjetivamente as pessoas envolvidas, operando nos registros ético, estético, político e abrindo possibilidades para a criação de novos modos de existir. Assim, os efeitos terapêuticos não são descartados, mas reconhecidos como possíveis, especialmente quando emergem de forma singular na experiência do participante. O caráter terapêutico manifesta-se como consequência de uma exploração do corpo na prática artística expressa em gestos, pausas, palavras e olhares, por meio dos quais certas feridas afetivas podem ser tocadas, ainda que sem uma finalidade clínica previamente definida.

Segundo Mariá Lodetti *et al.* (2017, p. 599), jovens participantes de uma oficina no Centro de Referência em Assistência Social, que utilizaram a linguagem fotográfica como meio de significação e ressignificação dos sujeitos em relação ao território, passaram a reconhecer-se como autores de suas próprias produções e o contato com a fotografia ampliou sua sensibilidade e percepção, transformando o olhar em gesto artístico e reflexivo. Ao se perceberem como fotógrafos, vislumbraram na prática fotográfica não apenas uma forma de expressão, mas também uma possibilidade de construção de sentido e de futuro. As imagens passaram a dizer aos participantes muito mais do que diziam antes, por meio de uma sensibilidade maior, percebendo os detalhes que constituíam a imagem, revelando aquilo que os afeta em seu cotidiano e território.

Suely Rolnik (2006), questiona: “O que podemos entender por terapêutico nessa experiência que é estética e não clínica? ”. A resposta vem pela ideia de que arte e cura partilham um mesmo campo de

sensibilidade. Quando o corpo cria, ele se recompõe. A prática estética devolve à subjetividade o que a racionalidade moderna separou: a dimensão simbólica e sensível da existência.

As imagens para que nos sirvam de remédio exigem um tempo para contemplação e decifração, a fim de que elas possam penetrar no nosso mundo interior, mas se não as contemplamos e as deciframos, não nos apropriamos delas interiormente e como a esfinge, elas vão nos devorar[32].

4 O BRILHO DO ACONTECIMENTO: CONTEMPLAR IMAGENS QUE CURAM O TEMPO

A gente precisa de um tempo de não ver nada, para depois se ver como passarinho. E nesse silêncio de não ver nada, a gente pode, enfim, ouvir o mundo de dentro e o mundo de fora. E aí o que era uma coisa de tela, vira uma coisa de vida, que precisamos cuidar *(De La Cruz, 2025, p.?).*

Para contemplar é necessário observar atentamente, refletir profundamente e buscar uma experiência mais íntima do que apenas um olhar superficial, para isso é necessário estabelecer uma relação entre o espectador e a imagem, seja ela em qualquer linguagem: visual, acústica, olfativa, gustativa, tátil, proprioceptiva, híbrida ou percebida por seus vestígios.

Diante do excesso de imagens, da anestesia social e do vazio existencial, que comprometem a sensibilidade dos corpos, a experiência estética com a arte se apresenta como espaço de reinvenção. A potência da arte não reside em sua função representativa, mas na capacidade de produzir afetos, ressonâncias que tocam a singularidade de cada sujeito e provocar deslocamentos no modo de viver e de perceber o mundo. A arte torna- se uma possibilidade de mobilizar um olhar sensível, criativo e crítico sobre os acontecimentos da vida.

Um acontecimento, segundo Gilles Deleuze (2006, p. 55), é “um conjunto de singularidades [...] de pontos de retrocesso, de inflexão [...] pontos de choro e de alegria, de doença e de saúde, de esperança e de angústia, pontos sensíveis, como se diz”.

Para **Edson** Andrade (2018, p. 10–15), Gilles Deleuze nos apresenta que o acontecimento: se efetua em nós, nos espera e nos faze sinal; é um incorporal e deve ser representado no que acontece, compreendido e desejado, pois emerge daquilo que ocorre, algo que ainda está por vir em consonância com o que está sendo vivido; não é um acidente e não se reduz ao fato em si, mas se revela como um brilho que é sentido no próprio ato de acontecer. Este presente do acontecimento, que é o instante móvel que o representa e que também se desdobra em passado e futuro, naquilo que Deleuze chama em *Lógica do Sentido*. Um acontecimento é sempre dividido: ele acabou de acontecer e está prestes a acontecer ao mesmo tempo. O acontecimento é sempre os dois ao mesmo tempo, eternamente o que acaba de se passar e o que vai se passar,

[32] "Decifra-me ou devoro te" é o enigma proferido pela Esfinge de Tebas, um monstro da mitologia grega, que não só desafiava o entendimento lógico, mas também convidava à reflexão sobre a própria existência e as fases da vida humana. Disponível em: https://www.psicanaliseclinica.com/decifra-me-ou-te-devoro/

mas nunca o que passa. Um acontecimento é uma expressão do devir.

Criar uma imagem fotográfica é um gesto capaz de revelar o brilho do acontecido. Contemplar uma imagem é ativar sentidos que ultrapassam o tempo cronológico, que reverberam entre memórias e projeções, ativando o passado e o futuro em sua imaginação sensível. Talvez um futuro com esperança, pois a imagem portadora de afetos e significados que reverberam, expande o passado e o presente e nos colocam em contato com camadas invisíveis do tempo, possibilitando **novos sentidos que se desdobram** temporalmente, produzindo reverberações tanto no que já foi quanto no que ainda será.

Para **Ângela Velho** (2021, p. 14) a vivência é uma experiência direta e pessoal, que surge espontaneamente e pode transformar quem a vive; somente ao refletirmos sobre ela depois é possível compreendê-la esteticamente e reconhecer os sentidos e potências que revela.

A fotografia criada em um momento de contemplação ativa, através da reflexão, transforma a vivência em experiência estética, acionando memórias e permitindo novas significações; mais tarde, ao contemplar essa mesma imagem, o espectador também pode ativar lembranças e imaginar futuros, revelando novos sentidos e possibilidades de transformação.

De acordo com **John** Dewey (2010, p. 62), a origem da arte está na experiência humana do cotidiano, mesmo as mais simples, que despertam emoções, contágio, interesse, estados absortos em atividades mentais e corporais. Essas forças constituem a base da criação artística, pois carregam qualidades estéticas que permitem à subjetividade refletir sensações, emoções e ideias, impulsionando a vida a se renovar continuamente; por isso, a arte não repete o já vivido, mas atua como potência de transformação e expansão vital.

A experiência estética ocorre quando o sujeito se envolve ativamente com a obra de arte, seja no momento de sua produção ou na fruição posterior, mobilizando sentidos e imaginação para produzir significados próprios. Ao participar dessa experiência, a pessoa se desloca da passividade para uma contemplação ativa, estimulando a imaginação, a problematização e a geração de novos sentidos. Assim, como afirma **John** Dewey (2010, p. 46), toda manifestação artística transforma o mundo em um lugar diferente para habitar.

A experiência estética não ocorre em um mundo de torpor, de esgotamento (emocional, mental, social, ambiental), onde tudo segue um fluxo, sem crítica, sem reflexão, sem intencionalidade, sem estar no presente, sem estabelecer relações, em uma aceleração descontrolada promovida pelo desenvolvimento tecnológico/industrial, inundado de imagens que nos sufocam.

Ao conectar o passado e ressignificar o presente, abre-se a possibilidade de transformação e cura no futuro, de modo que, se as pessoas pudessem produzir ou visualizar hoje imagens que gostariam de ter visto no passado, mas que nunca existiram, talvez esse gesto imagético fosse capaz de reconfigurar o porvir.

Mayara Ferrão e Fernanda Sousa (2025) apresentam o projeto "Álbum de Desenquadramentos"[33], que utiliza inteligência artificial para criar imagens de mulheres negras, explorando a escravidão e a manipulação visual ao produzir representações que poderiam ter existido no passado, mas não existiram. A obra investiga se novos imaginários podem gerar consciência e ressignificação para mulheres historicamente oprimidas, funcionando como um gesto de cuidado que conecta presente e passado imaginário. Ao construir uma nova iconografia o projeto propõe uma linguagem de amor capaz de ampliar nossa capacidade de imaginar não apenas futuros possíveis, mas também um passado livre.

Podemos considerar que a produção crítica e reflexiva de imagens sobre questões que nos afetam pode ativar processos de subjetivação na experiência estética, mobilizando o autocuidado e levando o sujeito a assumir a responsabilidade de questionar a si mesmo, ao outro e às circunstâncias, para então, a partir dessa conscientização[34], pensar em possibilidades reais de mudança.

5 A FOTOGRAFIA TERAPÊUTICA E O AUTORRETRATO COMO AUTOCUIDADO

Há distinção entre fototerapia e fotografia terapêutica. A primeira, como explica Betancourt e Valdés (2023, p. 176**)**, ocorre em contextos clínicos, sob orientação profissional; a segunda nasce de iniciativas pessoais e artísticas que visam a autoexploração e o fortalecimento da sensibilidade. A fotografia terapêutica é um ato criativo que pode se tornar remédio, um gesto que abre brechas no automatismo das imagens cotidianas.

Ruth Menacho *et al*. (2023, p. 52) afirmam que a fotografia terapêutica, inserida na arteterapia, utiliza a arte como meio de estímulo cognitivo e desenvolvimento pessoal, aplicando-se por meio de cinco abordagens principais: o uso projetivo de imagens para explorar percepções e valores; o autorretrato como ferramenta de autoconhecimento; a análise de fotos produzidas por outros; a criação de metáforas visuais a partir de imagens dos próprios participantes; e o estudo de álbuns e coleções fotobiográficas para compreender trajetórias e memórias pessoais.

Ruth Menacho *et al*. (2023, p. 53) afirmam que, além de a fotografia afetar os estados mentais dos criadores e receptores de imagens em diferentes contextos na vida cotidiana, no jornalismo, no documentário, no contexto histórico-cultural e artístico, ela também pode ser usada como um veículo criativo para desenvolver a imaginação, fomentar o crescimento pessoal e fortalecer a autoestima e o empoderamento dos pacientes.

Segundo Ruth Menacho et al. (2023, p. 55), estudantes universitários preferem usar a fotografia

[33] Disponível em: https://revistazum.com.br/revista-zum-27/album-de-desesquecimentos/

[34] Para PITANGA (2021, P. 270) Freire apresenta a conscientização como um processo de tomada de posse da realidade que desvela a incompletude do ser, sendo um incessante movimento de transformação, pois a criação de uma nova realidade, tal como está indicada na crítica precedente, não pode esgotar o processo da conscientização.

para se expressar porque conseguem revelar sentimentos de forma indireta, veem nas imagens sentimentos refletidos que nem sequer percebiam que tinham, especialmente quando consideram as palavras insuficientes. Essa prática favorece o autoconhecimento, o desenvolvimento de habilidades expressivas e a crença no potencial transformador das suas imagens na sociedade. Contudo, alguns jovens também recorrem à fotografia para construir aparências de perfeição, ocultando suas emoções reais.

Natasha da Silva (2022) realizou uma pesquisa com mulheres que realizaram ensaios fotográficos e segundo elas a fotografia as ajudou a lidar com sentimentos de desequilíbrio e desconexão com o próprio corpo. A pesquisa conclui que a fotografia, ao permitir a criação de imagens que validam a identidade e a experiência pessoal, oferece um caminho para a transformação individual e social, estimulando o autocuidado e a construção de uma nova percepção de si. Portanto a fotografia é uma ferramenta para o autoconhecimento e a emancipação feminina, mobilizando a tomada de consciência sobre padrões opressivos.

O autorretrato, quando se refere à exploração da identidade e do corpo por meio da representação artística de si mesmo, pode ser considerado um autocuidado. Para Osmar dos Reis Filho e Isabelle de Morais (2016), o autorretrato fotográfico deixa de ser apenas uma imagem e passa a ser entendido como um processo sensível e corporal, no qual o artista se engaja plenamente. A fotografia é, então, expandida em sua plasticidade e ressignificada por meio da experiência vívida da autorrepresentação, atravessada por sentidos atualizados e múltiplos. Quando pensado em processo performático, o autorretrato envolveria dimensões rituais e dramáticas que exigem do artista habilidades somáticas apuradas, manifestadas por meio dos elementos centrais do contexto fotográfico: fotógrafo e sujeito fotografado, que são os mesmos e se envolvem numa coreografia de poses, gestos e olhares, transformando o palco circunscrito da situação fotográfica, transfigurando-a em um acontecimento experiencial performático.

Para Raimundo Pedrosa Filho e Leônia Teixeira (2020), a prática da *selfie*, embora frequentemente associada ao narcisismo, é vista como um emblema da autorrepresentação, um atestado de presença no mundo virtual. Na "sociedade narcísica" caracterizada pelo individualismo, a cultura dos excessos, a busca incessante por satisfação imediata e a ideia do "show do eu", a intimidade se torna um espetáculo. O autorretrato é exercício de liberdade de expressão e uma forma de empoderamento, que permite o controle da imagem que se quer mostrar. As selfies são vistas como uma "tecnologia do eu" com potencial subversivo para documentar o corpo e a vida de forma alternativa, desafiando a objetivação e as normas hegemônicas. Comunidades identitárias minoritárias, como feministas e queer, usam as selfies para resistir às representações dominantes e reivindicar visualmente outras identidades possíveis.

Os mesmos autores (2020) relatam que Aleta Valente[35], a *Ex-Miss Febem*, produziu uma série de

[35] Aleta Valente: suburbana, mãe solteira, feminista, artista. Disponível em: https://select.art.br/aleta- valente-suburbana-mae-solteira-feminista-artista/

autorretratos que desconstrói estereótipos de gênero e beleza, onde suas imagens, permeadas de humor e vulnerabilidade, questionam a normatividade e celebram o corpo real, imperfeito, vivo, mostrando a crueza da vida cotidiana. Ela aparece em selfies nas mais diversas poses, muitas delas supostamente sensuais, só que em cenários nada glamourosos, muito pelo contrário.

O autorretrato é como remédio contra a anestesia, como um ato de resistência contra a vulnerabilidade e a censura. Assim, fotografar é curar-se das imagens que o mundo impõe e criar as próprias imagens.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ESTÉTICA DO CUIDADO E ESPERANÇA

> Vivemos imersos num rio de corredeira forte, cheio de imagens nadando contra a correnteza, querendo sobreviver. Quem joga a imagem nele, se vê. Quem passa e a observa, também se vê. E o ver da gente é um peixe multicolorido e cintilante que nos alucina. Cortar as linhas da rede que prende, as que o mundo inventa pra gente, nos devolve a um lago de contemplação e depois a gente vira pássaro, com asas da própria invenção. As águas desse lago seriam um remédio, uma forma de remendar o mundo com linhas de luz, um pedaço por vez (De La Cruz, 2025).

Se a arte pode atuar como remédio, é possível pensar que imagens produzidas sob uma perspectiva artística teriam efeito terapêutico mesmo em meio ao processo de anestesia, de modo que, em vez de sermos devorados por elas, essas imagens poderiam nos retirar do estado de torpor e zumbificação[36] contemporânea.

O percurso até aqui revela que a imagem pode ser tanto sintoma quanto cura. Após atravessar a iconofagia e o vazio simbólico do excesso imagético, há uma proposição de uma estética do cuidado como horizonte ético, poético e político. O cuidado, aqui, não é apenas um gesto afetuoso, mas uma forma de pensamento, de ter responsabilidade e um modo de habitar o mundo com atenção.

Torna-se urgente repensar o papel das imagens de forma a poder se tornar um remédio quando produzidas com intencionalidade estética, crítica e reflexiva, tornando- se dispositivos de subjetivação, de autocuidado e de resistência às normatizações que moldam os corpos, as afetividades e os modos de vida no planeta.

O remédio, portanto, não está fora do adoecimento, mas em sua travessia. O olhar que adoeceu de excesso pode curar-se pela contemplação. Fotografar é estar e pensar com o mundo e não apenas representá-lo, diminuindo a distância entre corpo e olhar, pensamento e presença. A cura não está em evitar as imagens, mas em reaprender a vê- las e escolhê-las. Ver torna-se um gesto de atenção, uma forma de habitar o tempo.

O ato de cuidar foi historicamente expropriado das mãos femininas e comunitárias pelo discurso científico moderno. O corpo que curava com ervas, gestos e palavras foi substituído pela clínica

[36] Zumbi: figura popular de um morto-vivo

institucional e patriarcal. A medicalização da vida criou sujeitos dependentes de saberes técnicos e desautorizou as práticas populares de cura e seus remédios como as benzeduras, rezas, poções e por que não dizer imagens. A imagem como remédio está imersa nessa ética. Fotografar, criar, contemplar, tudo isso torna-se exercício de atenção.

A esperança, nesse contexto, não é ingenuidade. É o que Paulo Freire (1996) chamaria de "esperançar": verbo ativo que implica agir com o que se tem e resistir ao desencanto. A esperança nasce do gesto de criar, de devolver sentido ao sensível. Assim, cuidar das imagens é cuidar do mundo, é reconectar o humano à sua imaginação simbólica, é deixar que elas nos cuidem. A imagem, quando curadora, nos devolve o corpo. O olhar que aprende a ver de novo descobre que o remédio não está fora, mas no próprio ato de ver. E que ver, finalmente, é uma forma de amar.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Magna Helena da Cunha; ANDRADE, Maria Mattos. Vazio existencial e sofrimento psíquico na vida contemporânea: a busca de sentido. *Cadernos de Psicologia*, Juiz de Fora, v. 3, n. 5, p. 539-554, jan./jun. 2021. Disponível em: https://seer.uniacademia.edu.br/index.php/cadernospsicologia/article/download/3160/2160. Acesso em: 1 ago. 2025.

ANDRADE, Edson Peixoto. A filosofia do acontecimento em Deleuze. *O Manguezal*, v. 1, n. 2, a. 2, p. 6-18, jan./jun. 2018.

BAITELLO , Junior Norval. A era da iconofagia: reflexões sobre imagem, comunicação, mídia e cultura. São Paulo: Paulus, 2014.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. Disponível em: http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/02_babel/textos/benjamin-obra-de- arte-1.pdf. Acesso em: 1 ago. 2025.

BETANCOURT, Jennifer Albín; VALDÉS, Yalena González. El autorretrato y retrato, como técnicas de la fototerapia y fotografía terapêutica. *Revista Cubana de Psicología*, v. 5, n. 8, p. 174-191, jun./dez. 2023. ISSN 2788-4287.

DELEUZE, Gilles. Lógica do sentido. Tradução: Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2006. (Estudos; 35).

DEWEY, John. Arte como experiência. Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FERRÃO, Mayara; SOUSA, Fernanda Silva e. **Álbum de desesquecimentos.** REVISTA ZUM 27. 2025. Disponível em: https://revistazum.com.br/revista-zum-27/album-de- desesquecimentos/

HARAWAY, Donna. **Ficar com o Problema: Antropoceno, Capitaloceno, Chthuluceno** In MOORE, Jason W. *Antropoceno ou Capitaloceno? Natureza, história e a crise do capitalismo*. São Paulo: Ed Elefante, 2022.

ILLICH, Ivan. A expropriação da saúde: nêmesis da medicina. 3. ed. Tradução: José Kosinski de Cavalcanti. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

JORNAL DA USP. Gratificação rápida é um dos fatores que podem explicar a dependência das redes sociais. 2024. Disponível em: https://jornal.usp.br/radio- usp/gratificacao-rapida-e-um-dos-fatores-que-podem-explicar-a-dependencia-das-redes- sociais/. Acesso em: 1 ago. 2025.

LODETTI, Mariá Boeira et al. Psicologia social e CRAS: a experiência de uma oficina de fotografia como dispositivo ressignificador de sentidos**.** ***Psicologia em Revista***, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 589-608, ago. 2017.

MARRAS, Stelio. **O clima das migrações na era do Torporceno.** Revista Rosa, n. 3, V. 11. 2025. Disponível em: https://revistarosa.com/11/torporceno#:~:text=Segundo%20as%20proje%C3%A7%C3%B5es%20das%20Na%C3%A7%C3%B5es,cidades%20submersas%2C%20falta%20d e%20comida.

MENACHO, Ruth Andrea Dámaso; CHUQUIMANGO, María Chávez; ECHENIQUE, Eliana Gallardo. La fotografía como herramienta terapéutica a través del Smartphone en universitarios. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, n. E59, p. 51-63, jul. 2023.

MOTA-RIBEIRO, Silvana. Retratos de mulher: um estudo das imagens visuais e sociais do feminino. In: *Atas do III SOPCOM, VI LUSOCOM e II IBÉRICO*, 2005, Covilhã. Volume I. Universidade da Beira Interior. Disponível em: https://sopcom.pt/wp- content/uploads/2005/01/20110829-actas_vol_3.pdf. Acesso em: 1 ago. 2025.

NERES, Mayara Medeiros. As redes sociais à luz da fenomenologia e o vazio existencial do homem contemporâneo. In: *Pesquisas e Inovações em Ciências da Saúde e Biológicas: Produções Científicas Multidisciplinares no Século XXI,* v. 2, p. 565-567, 2022. Disponível em: https://institutoscientia.com/wp-content/uploads/2022/09/capitulo- livro_saude_4-79.pdf. Acesso em: 1 ago. 2025.

PEDROSA FILHO, Raimundo Benone de Araújo; TEIXEIRA, Leônia Cavalcante. A política das imagens e a ética do desejo nas autorrepresentações contemporâneas. ***Revista Subjetividades***, v. 20, esp. 2, e10428, 2020.

PITANGA, Ângelo Francklin. Educação ambiental e os entendimentos sobre sensibilização e conscientização. ***Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias****,* v. 20, n. 2, p. 267-290, 2021.

QUÉAU, Philippe. Cibercultura e info-ética. In: MORIN, Edgar (org.). *Religação dos saberes*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

REIS, Bruna Martins. Sobre corpos fronteiras e processos criativos híbridos. ***Conceição/Conception***, Campinas, SP, v. 10, n. esp., p. e021012, 2021. DOI: https://doi.org/10.20396/conce.v10i00.8666628. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/article/view/8666628. Acesso em: 1 ago. 2025.

REIS FILHO, Osmar Gonçalves dos; MORAIS, Isabelle de. **Autorretrato: a fotografia em performance.** Revista Fronteiras – estudos midiáticos 18(1):3-13 janeiro/abril 2016.

ROLNIK, Suely. A arte cura? *Quadernos Portáteis*, 2006. Disponível em: https://www.macba.cat/en/publications/el-arte-cura/. Acesso em: 1 ago. 2025.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Walter Benjamin e a guerra de imagens. São Paulo: Perspectiva, 2023.

SEVERIANO, Maria de Fátima Vieira et al. Fenômeno selfie: autorretratos da cultura de consumo contemporânea. *Ecos – Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, v. 10, n. 2, p. 232-244, 2020.

SILVA, Natasha Kuffner da. A fotografia como forma de reconhecimento do corpo e estímulo à autoestima feminina. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Publicidade e Propaganda) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2022. 65 p.

VELHO, Ângela Fontana. Labirintogoria: estados de reverberação no encontro com a arte. Tese (Doutorado em Estudos de Cultura Contemporânea) – Universidade Federal de Mato Grosso, Faculdade de Comunicação e Artes, Cuiabá, 2021.

CAPÍTULO 11

TRABALHO DOMÉSTICO E RELACIONAMENTO INTER-RACIAL ENTRE AS MULHERES NO FILME BRASILEIRO *AS BOAS MANEIRAS*[37]

DOMESTIC WORK AND INTERRACIAL RELATIONSHIPS AMONG WOMEN IN THE BRAZILIAN FILM AS BOAS MANEIRAS

https://doi.org/10.63330/livroautoral372026-011

Carolina Cristelli Costa
Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) e Pós-graduada em Terapia de Aceitação e Compromisso (ACT) pelo Centro Brasileiro de Ciência Comportamental Contextual (CECONTE).
E-mail: psicarolcristelli@gmail.com

Aguinaldo Rodrigues Gomes
Graduação em História pela Universidade Federal de Uberlândia, mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente, é docente do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais (PPGcult) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis (PPGEdu/UFR).

RESUMO

O presente artigo aborda o relacionamento inter-racial entre as protagonistas Clara (uma mulher negra) e Ana (uma mulher branca) do filme brasileiro *As Boas Maneiras* (2017), com ênfase na dinâmica racial apresentada no filme e nos momentos que Clara manifesta seu descontentamento diante dos comportamentos de Ana. O conceito de pedagogia cultural oferece suporte às análises do filme, considerando o caráter educador de artefatos culturais. A interseccionalidade é utilizada como chave teórica-metodológica para a compreensão dos sistemas de opressão. Destaco que o filme reforça uma série de estereótipos raciais sobre mulheres negras, sendo o racismo marcante na relação afetivo- sexual mantida pelas personagens do filme, tornando-se essencial salientar os momentos de expressão de descontentamento de Clara, como uma reação à violência racial sofrida.

Palavras-chave: Relacionamento inter-racial; Relacionamento entre mulheres; Interseccionalidade; Trabalho doméstico; Pedagogia cultural.

[37] Texto oriundo da dissertação de mestrado da primeira autora, intitulada "Quando alimenta-se o outro com seu sangue: o relacionamento inter-racial entre mulheres e a pedagogia cultural no filme *As Boas Maneiras* (2017)", pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), no Mato Grosso, tendo sido orientada pelo segundo autor.

ABSTRACT

This article addresses the interracial relationship between the protagonists Clara (a black woman) and Ana (a white woman) in the Brazilian film As Boas Maneiras (2017), with an emphasis on the racial dynamics presented in the film and the moments when Clara expresses her dissatisfaction with Ana's behavior. The concept of cultural pedagogy supports the analysis of the film, considering the educational nature of cultural artifacts. Intersectionality is used as a theoretical-methodological key to understanding systems of oppression. I emphasize that the film reinforces a series of racial stereotypes about black women, with racism being striking in the affective-sexual relationship maintained by the characters in the film, making it essential to highlight the moments of Clara's expression of discontent as a reaction to the racial violence she suffers.

Keywords: Interracial relationships; Relationships between women; Intersectionality; Domestic work; Cultural pedagogy.

1 INTRODUÇÃO

Considero essencial começar este texto com uma apresentação, entendendo que a localização social, por meio dos marcadores sociais que nos atravessam, é um fator determinante para a nossa vivência em sociedade e para o olhar que lançamos para os fenômenos sociais. Assim, sou uma mulher cisgênero negra, fruto de um casal inter-racial, bissexual, que viveu a maior parte da vida no estado do Mato Grosso, que tem a psicologia como profissão e que acredita veementemente na educação como um instrumento de transformação. Destaco que as discussões apresentadas neste texto são desenvolvidas mais amplamente na minha dissertação (Costa, 2025).

Nesse contexto, a raça aparece como um marcador social inicialmente norteador para a compreensão do meu trânsito no mundo, bem como das ideias aqui apresentadas, e sua interação com outros marcadores sociais é articulada por meio da chave teórica- metodológica da interseccionalidade. Marcadores sociais podem ser compreendidos como categorias estruturantes que expressam relações de poder, organizam as diferenças, podendo ser transformados em fatores de desigualdades, como raça, gênero, orientação sexual, classe, idade, corporeidade e territorialidade (Collins, 2000; Carneiro, 2011).

Desta forma, a interseccionalidade surge como uma ferramenta para a compreensão da interação mútua entre os diversos marcadores sociais, considerando a inseparabilidade e não hierarquização de um sobre o outro; proporcionando, ainda, condições para visibilização dos diversos sistemas de opressão que incidem simultaneamente sobre as pessoas criando condições de opressão específicas em situações específicas (Akotirene, 2019; Lorde, 2018). De modo que, por exemplo, uma mulher cis branca heterossexual está sujeita a dinâmicas de opressão diferentes de uma mulher cis branca lésbica, ou uma

mulher cis branca com deficiência, ou uma mulher trans branca com deficiência, e assim sucessivamente, mesmo que estejam em uma mesma situação.

A construção da ideia de raça enquanto parâmetro de hierarquização social advém do processo de colonialismo, caracterizado pela invasão e dominação política, econômica e cultural de um território e população em que há imposição de padrões da sociedade dominante à dominada. A colonialidade refere-se à continuidade dessas relações de dominação mesmo após a independência formal do território. Esse processo de dominação também foi marcado pela valorização de características fenotípicas e visões de mundo do europeu, sendo essas diferenças fenotípicas falsamente associadas à superioridade biológica, a "raça", que justificaria a dominação (Quijano, 2005).

Nesse processo, a cor passou a ser o principal rótulo de representação das diferenças entre os grupos. Logo, índios[38], mestiços, negros e brancos passaram a ser categorizações utilizadas para representar lugares sociais e desigualdades. O racismo é aqui compreendido como um elemento estruturante da sociedade, baseado na ideia de hierarquização racial, superioridade branca, desvalorização e desumanização negra, que se materializam no acesso, manutenção e transmissão de privilégios materiais e simbólicos à branquitude (Quijano, 2005; Fanon, 2020; Bento, 2022; Kilomba, 2019).

A branquitude pode ser compreendida como um lugar de privilégio material e simbólico inerente à identidade e racialidade branca. Constitui-se como um pacto silencioso e naturalizado em torno da manutenção e transmissão dos privilégios assegurados para pessoas brancas para as próximas gerações. O modelo de humano é entendido a partir do molde do homem branco, heterossexual e cisgênero. É esse ser humano universal que recebe o status absoluto de sujeito e tem seus interesses individuais e coletivos preservados e cuja fala e produção de conhecimento é valorizada. Em contrapartida, pessoas negras ocupam um lugar de objeto na lógica colonial, sendo representadas historicamente a partir do discurso do branco (Bento, 2022; Kilomba, 2019; Fanon, 2020).

Desta forma, a raça, o racismo, a branquitude e outros marcadores são negociados constantemente nas relações sociais e, nesse contexto, os relacionamentos afetivo-sexuais são terreno fértil para observação das relações de poder que ocorrem das diferenças entre os sujeitos. Assim, este texto tem como objetivo tecer considerações a respeito do relacionamento inter-racial entre as protagonistas Clara (uma mulher negra) e Ana (uma mulher branca) do filme brasileiro *As Boas Maneiras* (As boas maneiras, 2017), com ênfase na dinâmica racial apresentada no filme e nos momentos que Clara manifesta seu descontentamento diante dos comportamentos de Ana.

As análises empreendidas sobre o filme tem como suporte o conceito de pedagogia cultural, fruto da intersecção dos Estudos Culturais com a Educação, fornecendo instrumentos para a compreensão da

[38] O emprego do termo "índios" ocorreu em decorrência da utilização do mesmo por Quijano (2005).

relação estabelecida entre as imagens que são produzidas no filme, e que são um retrato de uma realidade sócio histórica; mesmo que não intencionalmente, e o modo como nós, os espectadores, compreendemos o texto midiático (cinematográfico, neste caso) e interagimos com ele a partir dos nossos atravessamentos sociais. Desse modo, o filme se constrói enquanto o assisto, na mesma medida em que eu sou construída enquanto sujeito, aprendendo sobre o mundo, enquanto espectadora (Fabris, 2008; Paulino; Pimenta; Diniz, 2019).

Desta forma, a lente analítica da pedagogia cultural permite observar como o processo de aprendizagem ocorre a partir dos mais diversos artefatos culturais, afirmando outros lugares como educativos, para além do ambiente escolar. A pedagogia cultural também fornece suporte para considerar o impacto dos artefatos culturais na constituição dos sujeitos, na medida que a disseminação de imagens confere significado aos sujeitos e pode reforçar, estigmatizar, marginalizar, estereotipar ou fazer a manutenção de sistemas de opressão. Por esse caráter, as imagens são, constantemente, um campo em disputa (Camozzato, 2012).

2 O RELACIONAMENTO INTER-RACIAL ENTRE MULHERES NO FILME *AS BOAS MANEIRAS* (2017)

As Boas Maneiras é uma produção da roteirista Juliana Rojas e de Marco Dutra, pessoas brancas naturais do estado de São Paulo, que teve sua estreia em 2017 nas salas de cinema. É uma produção franco-brasileira e tem como protagonistas Isabél Zuaa (Clara, uma mulher negra), Marjorie Estiano (Ana, uma mulher branca) e Miguel Lobo (Joel, uma criança branca). A trama é dividida em duas partes: a primeira tem seu foco na gravidez de Ana, o relacionamento afetivo entre Clara e Ana marcado pelos conflitos de raça e classe, e é o foco da discussão a seguir; a segunda se concentra na vida de Clara tentando garantir a segurança de Joel, uma criança-lobisomem.

Na primeira parte do filme conhecemos Ana, uma mulher branca que reside em um luxuoso apartamento, que está grávida e procura uma babá para o seu futuro filho; ela não tem contato com a família e, posteriormente, o filme revela que ela foi apartada da família ao se recursar realizar um aborto de uma gestação fruto de uma relação extraconjugal. Clara é uma das entrevistadas para a vaga de babá e consegue o trabalho após demonstrar conhecimentos na área da saúde, advindos dos cuidados à sua avó falecida e do curso de enfermagem não concluído. Clara vive sozinha em uma casa pequena na periferia da cidade, tem problemas financeiros e dificuldades em se manter nos trabalhos por motivos que não são revelados.

Clara, apesar de contratada para ser babá, acaba sendo responsável por todo o serviço doméstico. Ademais, passagens do filme indicam que Clara parece ter sido contratada para ser babá de Ana, uma pessoa adulta que performa certa fragilidade, característica do imaginário em torno da subjetividade da mulher branca (Hooks, 2014). Em meio a narrativa, elas se envolvem afetivamente, e sexualmente, sem que, no

entanto, Clara tivesse algum alívio da execução de todo o trabalho doméstico. Nesse contexto, o relacionamento inter-racial entre as mulheres, o apoio emocional à mulher branca e o trabalho doméstico fornecem os contornos da relação entre as mulheres.

Bell Hooks (2014) pontua como a violência sofrida por mulheres negras durante o período colonial proporcionou as bases para o tratamento das mesmas no pós-abolição. A dinâmica apresentada no filme remete aos lugares que as mulheres negras ocupavam nas casas dos brancos no período colonial: a cozinha, em pé ao lado da mesa, alimentando crianças brancas, entre outros. Desse modo, Clara e as pessoas brancas em seu entorno reencenam, em uma adaptação contemporânea, essas relações que tem suas raízes nas dinâmicas estabelecidas durante o período escravocrata.

Dessa forma, é possível estabelecer uma conexão entre as situações vividas por Clara e a figura das escravas domésticas durante o período colonial. Há uma continuidade da experiência da mulher negra que passa por um corpo que se constituiu sob a convenção social racista de que o trabalho doméstico é, não só uma possibilidade para sobrevivência, mas do servir como parte de uma essência negra, de modo que "ao longo da história, e mesmo após a abolição formal da escravatura, o trabalho doméstico tornou-se um dos principais meios de sobrevivência dessas mulheres" (Teixeira, 2021, p. 14; Bento, 2022; Hooks, 2014).

Maria Aparecida Bento (2022, p. 80) retoma a "herança avassaladora" que é o trabalho doméstico na vida de mulheres negras, apontando como esse modelo de trabalho está na base da vida dessas mulheres. Já Ana, além das propriedades da família, herda privilégios simbólicos e financeiros, ao mesmo tempo em que herda também o direito tácito à empatia, ao acolhimento, ao afeto. A existência da branquitude depende necessariamente da manutenção da dinâmica de opressão (Kilomba, 2019; Bento, 2022). Dessa forma, reconhecer a conexão entre a história do trabalho doméstico e a escravidão no país e, consequentemente, ao racismo que estrutura a sociedade brasileira, é essencial para compreender não só as condições que delineiam o trabalho doméstico remunerado, e toda a precariedade ainda envolvida nesse modelo, como também a própria condição da mulher negra na sociedade (Teixeira, 2021). Lélia González (1984) descreve que os estereótipos de mucama, mulata e mãe preta associados à mulher negra restringem suas possibilidades levando a compreensão social de que a "mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta. Basta a gente ler jornal, ouvir rádio e ver televisão" (p. 226).

Assim, tendo o filme como um guia das discussões, destaco a impossibilidade de enxergar o relacionamento afetivo-sexual mantido por Clara e Ana fora das fronteiras estabelecidas nas relações entre brancos e negros durante a escravidão, principalmente entre mulheres brancas e negras. Nesse sentido, mesmo a relação afetiva-sexual ainda mantém os contornos de uma relação de trabalho, na medida que toda a dinâmica estabelecida é pautada no cuidado, preocupação, dedicação, de Clara para Ana. Destaco aqui como classe e raça são intrinsecamente relacionadas e constroem os contornos da relação afetivo-sexual

apresentada no filme (Kilomba, 2019). Afeto e trabalho se misturam de modo que, mesmo dentro do relacionamento afetivo-sexual, Clara ainda é colocada numa posição de servidão e tendo sua subjetividade, para além do que ela pode servir a outra, invisibilizada (Hooks, 2014; Lorde, 2018).

Diante da análise tecida até aqui, ressalto que reduzir a experiência de uma pessoa negra no mundo às dinâmicas do racismo a qual seu corpo está submetido é um modo eficiente pelo qual o racismo opera em nossas vidas. É também uma forma de destituir o corpo negro do status de pessoa, coisificando-o. Nesse sentido, reservar um espaço para a descrição dos momentos de agência de Clara, de subversão, de descontentamento, é um modo de destacar nela o status de sujeito que se perde ao longo da narrativa do filme. A agência é aqui compreendida como ações que reivindicam a própria humanidade, são modos de se fazer presente em ambientes que constantemente tentam nos apagar enquanto sujeitos negros, é um exercício de autonomia em meio a relações de poder (Carneiro, 2011).

É possível estabelecer diálogo com a pesquisadora Saidiya Hartman (2020) e seu incansável compromisso de reescrever histórias não escritas, não ditas, apagadas, enterradas nos porões dos navios negreiros ou, ainda, repousadas eternamente no fundo do Atlântico. A autora, no texto "Vênus em dois atos", intenciona compreender a presença da figura de Vênus nos arquivos da escravidão a partir do silêncio da mulher escravizada, na medida que "Vênus evidencia a convergência do terror e do prazer na economia libidinal da escravidão" (p. 13).

A autora investiga como reescrever histórias de mulheres negras que só foram escritas por meio da violência. Para isso, utiliza os arquivos de duas meninas diferentes, que foram nomeadas como Vênus, cujos documentos referem-se a elas como vítimas de violência sexual, propriedades de traficantes de escravos e corpos mortos (Hartman, 2020). Vênus é um arquétipo, uma figura feminina que sofre os horrores da escravidão e do racismo, que não tem nome ou história, que é silenciada, desumanizada, reduzida à servidão, seja pela prevalência no serviço doméstico, em ocupações com baixos salários, seja pela violação do corpo por meio de estupros.

A autora, assim, reitera que independente do nome e do local em que ela se encontra, "em todos eles ela é chamada de Vênus" (Hartman, 2020, p. 14). Talvez aqui, Clara do filme *As Boas Maneiras* (2017) seja também um pouco da Vênus descrita por Hartman, já que pouco é dito sobre ela no filme para além da precariedade, da dedicação ao outro, do silêncio e do trabalho. As agências de Clara, são os momentos em que ela age em direção a si mesma, guiada por seus valores e sentimentos, exercitando sua autonomia, expressando seu descontentamento diante das atitudes racistas de Ana.

Um exemplo e aproximação teórica possível para a compreensão das agências de Clara está ligada ao erótico, que é apontado por Lorde (2012) como um aspecto da existência das mulheres, como um poder, uma fonte de poder inerente às culturas oprimidas, como uma chama interior que emana do íntimo dos nossos sentimentos, por vezes não pronunciados ou irreconhecíveis.

O erótico é aqui compreendido como um potencial para a mudança, uma força vital que conecta o sujeito com sua capacidade de desejar, criar e transformar o mundo. A autora destaca que a opressão feminina na sociedade ocidental teve como uma das consequências "[...] a falsa crença de que, só pela supressão do erótico de nossas vidas e consciências, podemos ser verdadeiramente fortes. Mas tal força é ilusória, porque vem maquiada no contexto dos modelos masculinos de poder" (Lorde, 2012, p. 9). Não há nenhuma aproximação entre a pornografia, ou uma experiência de abuso, com o erótico, na medida que o erótico é um potencial que surge a partir de uma relação íntima estabelecida com nossos sentimentos, enquanto a pornografia estaria no lugar de supressão do sentimento.

Destaco que os maiores momentos de agências de Clara no relacionamento com uma mulher branca, referem-se a gestos e expressões, muito mais que a palavras. Clara expressa a insatisfação diante do acúmulo de funções no trabalho, que eram diferentes do descrito na vaga ou do combinado na entrevista. Ela questiona explicitamente Ana sobre os combinados prévios e, apesar de não conseguir uma mudança de postura da patroa, a insatisfação foi manifestada. Esses momentos são compreendidos como expressão de resistência de Clara à dinâmica de subalternização a qual está frequentemente submetida no filme, além de indicar um compromisso estabelecido consigo. A expressão de sentimentos, como a raiva e a indignação, promove momentos de desidentificação de Clara com o lugar do subalterno.

É importante pontuar que Clara também faz movimentos de subversão à lógica imposta para si por meio da educação. Sabemos, logo no começo do filme, que ela começou um curso de enfermagem e que na segunda parte ela trabalha como responsável em uma farmácia, o que pode ser um indício de que ela conseguiu terminar o curso. Apesar da lógica de subalternização, características do trabalho doméstico de mulheres negras, continuar presente em relações frequentes de Clara; destaco os deslocamentos que foram possíveis em sua história de vida, demonstrando que a identidade negra, assim como nenhuma outra, não é fixa (Lorde, 2012).

Ressaltar a raiva como reação apropriada ao racismo e, acima de tudo, a necessidade de aprender a usá-la contra as opressões que dão origem ao sentimento. Enquanto "o ódio é a fúria daqueles que não compartilham os nossos objetivos, e a sua finalidade é a morte e a destruição. A raiva é um sofrimento causado pelas distorções entre semelhantes, e a sua finalidade é a mudança" (Lorde, 2018, p. 87). A raiva, nesse sentido, é um potencial movimento em direção ao ato de se definir para além dos estereótipos raciais.

A maioria de nós não aprendeu a encarar a raiva de forma construtiva, de todo modo ela, por vezes, garante a nossa sobrevivência. Entendo que ela garantiu a sobrevivência de Clara, e a minha sobrevivência, como alguém que cresceu "metabolizando o ódio como o pão de cada dia" (Lorde, 2018, p. 103). Aqui, o potencial transgressor do erótico se une aos usos da raiva como movimento de mudança em prol de uma força revigorante e provocativa que contribua com a construção de um mundo em que todas nós possamos crescer, amar e nos reconhecermos umas nas outras para além da dor.

3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As análises empreendidas sobre o filme *As Boas Maneiras* (As boas maneiras, 2017) reafirmam o caráter pedagógico de produções culturais e midiáticas, na medida que as imagens veiculadas descrevem, reforçam ou indicam dinâmicas raciais construídas historicamente. Nesse sentido, ter a relação de trabalho doméstico remunerado atravessado pela afetividade entre as mulheres serviu como instrumento para mascarar relações racistas. Desta forma, na relação entre Clara e Ana, as posições afetivas e trabalhistas se alternam e se misturam ao longo da primeira parte do filme sem que, no entanto, Clara deixe de ocupar a posição de cuidadora de Ana.

No que tange às pedagogias culturais, destaco que o filme reproduz uma série de estereótipos que reforçam a lógica colonial de subalternização do corpo da mulher negra. Atenta a tal aspecto, torna-se importante destacar as manifestações de descontentamento de Clara diante dos comportamentos de Ana como momentos em que há o exercício do desejo e da autonomia, subvertendo a lógica opressora do racismo. Em consonância, as energias do erótico e da raiva contribuem como força mobilizadora de sujeitos negros em direção à autonomia e a redefinição de si para além das fronteiras do racismo.

REFERÊNCIAS

AS BOAS MANEIRAS. Direção de Juliana Rojas e Marco Dutra. São Paulo: Dezenove Som e Imagens; Vitrine Filmes, 2017. (135 min).

AKOTIRENE, Carla**. Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **O pacto da branquitude**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

CAMOZZATO, Viviane Castro. **Da pedagogia às pedagogias: Formas, ênfases e transformações.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/49809. Acesso em: 14 jul. 2023.

CARNEIRO, Sueli**. Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2011

COLLINS, Patricia Hill. Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment. New York: Routledge, 2000.

COSTA, Carolina Cristelli. **Quando alimenta-se o outro com seu sangue: o relacionamento inter-racial entre mulheres e a pedagogia cultural no filme As Boas Maneiras (2017).** Orientador: Aguinaldo Rodrigues Gomes. 2025. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondonópolis, Rondonópolis, 2025. Disponível em: (em processo de publicação no repositório institucional).

FABRIS, Elí Henn. **Cinema e educação: um caminho metodológico.** Educação & Realidade, p. 117-133, 2008.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução de Renato da Silveira. São Paulo: Ubu, 2020.

GONZÁLEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira.** Ciências Sociais Hoje, São Paulo: ANPOCS, 1984. p. 223–244.

HARTMAN, Saidiya. **Vênus em dois atos.** Revista Eco-Pós, v. 23, n. 3, p. 12-33, 2020.

HOOKS, Bell. **Não sou eu uma mulher. Mulheres negras e feminismo.** São Paulo: Rosa dos Tempos, 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano.** Tradução de Jess Oliveira e Lílian Pestre de Almeida. São Paulo: Cobogó, 2019.

LORDE, Audre. **Irmã outsider: ensaios e discursos.** Tradução de Heloisa Leal, Stephania P. Ferreira e Jéssica M. Oliveira. São Paulo: José Olympio, 2018.

LORDE, Audre. **Textos Escolhidos de Audre Lorde.** Heretica Difusao Lesbofeminista Independente, 2012.

PAULINO, Alessandro Garcia; PIMENTA, Alan Victor; DINIZ, Nilson Fernandes. **Educação, cinema e estudos culturais.** Revista Eletrônica de Educação, v. 13, n. 2, p. 388-400, 2019.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

TEIXEIRA, Juliana Cristina. **Trabalho doméstico.** 1. ed. São Paulo: Jandaíra (Coleção Feminismos Plurais – selo Sueli Carneiro), 2021. 248 p.

CAPÍTULO 12

APONTAMENTOS SOBRE A TRADIÇÃO ORAL NO FILME *KEITA! I'HÉRITAGE DU GRIOT (1995) DE DANI KOUYATÉ*

NOTES ON ORAL TRADITION IN THE FILM *KEITA! I'HÉRITAGE DU GRIOT (1995) BY DANI KOUYATÉ*

https://doi.org/10.63330/livroautoral372026-012

Tharles Figueiredo de Araujo
Graduado em História pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Mestre em Estudos de Cultura Contemporânea pela Universidade Federal do Mato Grosso (PPGECCO/UFMT).
E-mail: t.figueiredo123@hotmail.com.

Gilda Portella Rocha
Graduada em História pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Mestra em Estudos de Cultura Contemporânea pela Universidade Federal do Mato Grosso (PPGECCO/UFMT).
E-mail: gildaportella.art@gmail.com

RESUMO

O artigo analisa a presença e a função da tradição oral no filme *Keita! L'Héritage du griot* (1995), de Dani Kouyaté, destacando sua relevância enquanto dispositivo estético, poético e político de (re) existência e circulação das memórias e identidades africanas. A partir da revisão bibliográfica e análise de três cenas, discute-se como a narrativa cinematográfica evidencia a centralidade da palavra falada (tradição oral) como elemento de continuidade histórica e construção do pertencimento ancestral. A obra tenciona disputas entre saberes tradicionais africanos e modelos ocidentais de conhecimento, reforçando a cosmopercepção do tempo circular e o papel dos griots como guardiões da história, dos conhecimentos e fazeres ancestrais. O filme revela-se estratégia de resistência e reinscrição das narrativas africanas no campo global do cinema.

Palavras-chaves: Cinema africano; Griot; Memória; Ancestralidade.

ABSTRACT

The article analyzes the presence and function of oral tradition in Dani Kouyaté's film Keita! L'Héritage du griot (1995), highlighting its relevance as an aesthetic, poetic, and political device for the (re)existence and circulation of African memories and identities. Based on a review of the literature and analysis of three scenes, the article discusses how the cinematic narrative highlights the centrality of the spoken word (oral tradition) as an element of historical continuity and the construction of ancestral belonging. The work addresses disputes between traditional African knowledge and Western models of knowledge, reinforcing the cosmoperception of circular time and the role of griots as guardians of history, knowledge, and ancestral

practices. The film reveals itself as a strategy of resistance and reinscription of African narratives in the global field of cinema.

Keywords: African cinema; Griot; Memory; Ancestry.

1 INTRODUÇÃO

O cinema realizado por africanos constitui um território estético, poético e político marcado pela produção de memórias, de resistências, processos de adaptações e múltiplas narrativas que evidenciam as complexidades e singularidades das sociedades africanas. No entanto, é inegável que inúmeros cineastas têm se nutrido das tradições orais em suas produções fílmicas, tornando seus trabalhos não apenas envolventes, mas também verdadeiros registros históricos de comunicação entre o passado, o presente e o futuro ancestral.

Para autores como Hampâté Bâ (2010) e Ki-Zerbo (2010), a tradição oral é um símbolo primordial no processo de trocar por recontar da história africana. A palavra falada não se limita ao exercício da comunicação cotidiana; ela integra o íntimo do africano tradicional em relação à sua comunidade. Tal ação possibilita tanto a dinâmica das organizações sociais quanto o imaginário espiritual que sustenta essa ferramenta de poder. A incorporação desse instrumento no cinema não se limita a um exercício de registro, mas constitui também uma manifestação de valorização e circulação das histórias, memórias e identidades africanas, que por muito tempo foram atravessadas pelo silenciamento e, nas últimas décadas, por processos de influência da modernidade.

Por esse motivo, neste capítulo, direcionamos nossa atenção à forma como a tradição oral está representada no filme *Keita! L'Héritage du griot* em língua portuguesa *Keita! O legado do Griot*, lançado em 1995, de Dani Kouyaté. A metodologia adotada combina revisão de literatura com a análise de três cenas do filme, buscando articular conteúdo e forma da imagem, ancorados nas reflexões de Aumont e Marie (2007) sobre análise fílmica.

Neste sentido, o cinema produzido pelo burquinense Dani Kouyaté, pode ser sinalizado como um dos relevantes trabalhos de incorporação das tradições orais ao campo fílmico, evidenciando um posicionamento político de valorização e resistência de parte das histórias africanas ilustradas na sétima arte. Segundo o conteúdo apresentado em sua página oficial[39], Kouyaté, nasceu em 1961, natural da cidade de Bobo-Dioulasso no antigo país denominado como Alto Volta (atualmente Burquina Faso). Sua trajetória profissional transita pelo campo do cinema, nas produções teatrais e na contações de histórias.

A influência da tradição oral em seu trabalho remete à sua linhagem familiar, pertencente a uma das

[39] Dani Kouyaté. Página inicial. Disponível em: https://www.dani-kouyate.com/en/index.php. Acesso 12/11/2025.

mais antigas famílias de *griots*[40] da África Ocidental, os Kouyaté. Sua dedicação no campo artístico foi influenciada pela carreira profissional de seu pai, Sotigui Kouyaté (1936–2010), reconhecido internacionalmente enquanto um *griot* e ator. Sua trajetória e formação educacional desenvolveram-se tanto em seu país de origem quanto em um processo de mobilidade/migração na França.

O diretor iniciou seus estudos em cinema em Ouagadougou, no Instituto Africano de Educação e Cinematografia. Posteriormente, obteve o título de mestre em Marketing Cultural e um diploma avançado em Estudos de Antropologia e pós-graduação em cinema pela Universidade Paris 8 (Vincennes–Saint-Denis).

No campo profissional produziu diversas obras em gêneros diferentes, transitou pela comedia, drama, suspense e na criação de documentários. Consolidando uma importante bagagem profissional e com autonomia criativa. Dentre seus trabalhos, uma parcela significativa, carrega representações das alegorias de mitos fundadores resguardados pelas sociedades africanas tradicionais. O seu primeiro longa-metragem intitulado "*Keita! I'Héritage du griot"* lançado em 1995 ganhou-se destaque por conquistar dois grandes prêmios do cinema internacional, inicialmente recebendo o Prêmio de melhor primeiro filme no Fespaco (Festival Pan-africano de Cinema e Televisão de Ouagadougou) e o Prêmio Júnior (1995) do Festival Internacional de Cannes.

Nesta obra, narra-se o deslocamento do *griot* Djéliba Kouyaté de seu vilarejo até a residência da família Keita, situada em uma cidade não identificada de Burkina Fasso. Segundo a trama, Djéliba teria sido orientado pela ancestralidade, por meio de um sonho, a iniciar o menino Mabo Keita na narrativa de seu ancestral Maghan Kon Fatta Konaté. Neste processo, desenvolve-se o encontro e o amadurecimento da relação entre os dois personagens de forma harmônica, ao mesmo tempo em que são evidenciados conflitos entre o conhecimento tradicional africano (a tradição oral) e o conhecimento ocidental representado pelo modelo escolar francês.

O ponto marcante da obra é a contraposição entre os espaços-tempos mediados pela tradição oral que o filme sinaliza. Apresentando ao expectador narrativas que na maioria das vezes não são contadas em espaços de educação tradicional/moderna acerca dos importantes reinos e Impérios da África pré-colonial. Dani Kouyaté, consegue incorporar em seu estilo narrativo uma fusão harmônica e indivisível entre sonoplastia e composição da imagem, transmitindo em cada corte e ângulo sensações especulativa acerca do desenvolvimento da trama. Outro tópico imprescindível, para além do roteiro escrito pelo cineasta é a existência da possibilidade de utilizar essa produção como um importante produto de introdução às histórias

[40] Segundo Hale (1998) os *griots* desempenha diversas funções sociais nas sociedades africanas, são conhecidos pelo domínio das comunicações orais, atuando como porta-vozes, mediadores de conflitos familiares, musicistas e entre outros trabalhos. Na perspectiva do autor, esses sábios receberam diversas influências de outros grupos étnicos; árabes muçulmanos, colonizadores e entre outros.

africanas.

A composição central do filme está equilibrada em cinco personagens principais: Djéliba Kouyaté (Sotigui Kouyaté), Mabo Keita (Hamed Dicko), Idrissa Fofana (Abdoulaye Koumboudri), Sitan (Claire Sanon) e Boicar (Mamadou Sarr). No filme, a tradição oral se apresenta em duas personificações; primeiro em "carne e osso" sendo representada por griot e segundo como uma manifestação imaterial das manifestações das palavras em ritmo narrativo criando uma interação entre o passado e o presente. Para melhor descrevermos essa interpretação selecionamos três sequencias cinematográficas sinalizando característica da função e trabalho do *griot* com o menino Mabo Keita.

CENA 1: Sem o encontro não há história: Djéliba e Mabo

Duração: [00:12:39 a 00:13:54].

Figura 1: Mabo e Djéliba

Fonte: Captura de tela [00:12:57] do filme *Keita! I'héritage du griot*.

A cena se desenvolve em um plano médio, capturando a aproximação de Mabo em direção a Djéliba. Nesse momento, o ancião está descansando em sua rede e logo é surpreendido pelo menino. Em um gesto rápido, o *griot* acorda e se senta, intensificando uma comunicação corporal de colocar-se em posição de escuta. O menino o questiona sobre uma informação mencionada no primeiro encontro entre eles, referente ao nome do seu ancestral. Ao ouvi-lo, o *griot* confirma a informação, afirmando que seu ancestral se chamava Maghan Kon Fatta Konaté. O menino curioso, pergunta por que o seu sobrenome é *Keita*. Djéliba, com um grande sorriso, demonstra estar feliz com a curiosidade do menino. Percebe-se que nesta cena a composição visual intensifica a imagética de uma hierarquia entre os personagens (Mabo sentado ao chão e o *griot* sobe a rede em uma posição mais alta), simbolismo que nas comunidades tradicionais africanas representa o símbolo da sabedoria e longevidade.

Aos [00:13:05], ocorre um corte que apresenta a personagem Sitan (Mãe do menino) observando-os, pela janela da casa, a interação entre os dois personagens, sinalizando visualmente um certo desconforto

e ou preocupação diante da aproximação deles. Após três segundos, a câmera retorna aos dois personagens e nesse momento o *griot* sinaliza uma informação essencial ao entendimento da tradição oral:

> **Griot:** Mas isso não se diz em um dia, nem num ano. Você poderá levar a vida toda para descobrir.
> **Mabo:** Diga-me
> **Griot:** Escute com atenção. Tudo começou com um pobre antílope. Havia uma grande seca, e o antílope procurava uma fonte d'água, quando passava um caçador. Está me acompanhando?
> **Mabo:** Aham.
> **Griot:** Nesse dia, seu ancestral, Maghan Kon Fatta Konatê descansava em seu palácio.
> **Mabo:** Era um grande rei?
> **Griot:** Sim, um grande rei. O governante do Mande. [00:13:09 a 00:13:54:00]

No diálogo acima, *o griot* transmite uma informação que podemos associar, ainda que sutilmente, a uma diferenciação entre método da história na tradição oral e o tratamento da história no imaginário moderno ocidental, que costuma organizar os acontecimentos em momentos decisivos dentro de uma cronologia linear. Ao advertir o menino acerca do tempo, o *griot* apresenta a perspectiva dos *griots*, para os quais a história não é uma narrativa, mas o ato de recordar os passos dos ancestrais. Ele afirma que o menino poderia passar a vida inteira ouvindo para, somente então, compreender o significado do seu próprio nome.

Outra característica valiosa, é a forma narrativa de transmissão do conhecimento ancestral, preocupando com a descrição minuciosa dos "pequenos" detalhes: *"Tudo começou com um pobre antílope. Havia uma grande seca, e o antílope procurava uma fonte d'agua [...]"* o tempo narrativo é conduzido de maneira lenta, pulsante e detalhada, e é nesse movimento que se compõe o tempo circular, articulando às teias cósmicas do tempo (Malomano, 2018). Quando Mabo, questiona se seu ancestral era um rei, ele está assimilando e comparando essa perspectiva com as histórias que escuta ou lê no ambiente escolar moderno francês. A narrativa do *griot* não apenas apresenta novos saberes, mas também reconecta o menino à sua própria linhagem sanguínea.

CENA 2: A história como o vento: Mabo e amigos
Duração: [01:22:49 a 01:23:09]

Figura 2: Mabo e seus colegas

Fonte: Captura de tela [01:22:50] do filme *Keita! I'héritage du griot*.

Nesta cena, Mabo e seus amigos da escola são capturados em um plano aberto, posicionados sobre uma árvore de troncos grossos. Mabo ocupa o centro do enquadramento e dialoga com seus colegas acerca de uma parte da vivência de seu ancestral Sundjata Keita. É eminente que a construção dessa cena transmite um valor poéticos riquíssimos em relação a posição dos meninos (sentados nas estruturas de uma grande arvore). A árvore na cena representa a grandiosidade das histórias que o continente africano resguarda, sinalizando também a importância de a juventude conhecer as experiências de seus ancestrais, que ocuparam e ainda ocupam os espaços onde vivem. O grande tronco atrás de Mabo intensifica a simbologia de que, por trás de um "simples" menino, pode existir uma linhagem sanguínea real ligada ou não aos antigos reinos e Impérios africanos.

Mabo demonstra estar entusiasmado e revela domínio na transmissão oral ao narrar a força sobrenatural de seu ancestral, capaz de derrubar uma grande árvore. Imediatamente, os dois colegas que o escutam contestam a afirmação, dizendo que aquilo não seria possivel. Calmamente, Mabo reafirma que era sim viável e continua a história, explicando que Sundjata Keita arrancou a árvore e a arrastou até a casa de sua mãe, Songolon. Os meninos então perguntam o que aconteceu depois, e Mabo admite que ainda não sabe, acrescentando que o griot contaria o restante da narrativa. Os dois demonstram ansiedade e perguntam quando isso aconteceria, ao que Mabo responde: "Logo".

A curta cena possibilita duas interpretações da tradição oral africana. A primeira faz referência à existência de uma concepção dual entre o social e o intangível, que se entrelaçam na transmissão da comunicação oral. A segunda corresponde à necessidade de respeitar a história tal como foi transmitida de boca a ouvido ao longo das gerações criando um movimento contínuo de formação que rompe com a ótica de um tempo rigidamente demarcado.

Percebe-se também o amadurecimento do personagem principal. Mabo passa a se adequar ao movimento formativo da tradição, compreendendo as especificidades do tempo e da transmissão. Na

realidade, ele ocupa dois postos simultaneamente: está em processo de iniciação e, ao mesmo tempo, retransmitindo o núcleo da narrativa, desenvolvendo autonomia para afirmar as especificidades da história que lhe foi transmitida.

CENA 3: Dialeto dos leões: Djéliba Kouyaté Duração: [01:31:25 a 01:31:54]

Figura 3: A despedida

Fonte: Captura de tela [01:31:35] do filme *Keita! I'héritage du griot*.

Em um plano médio, o cenário captura a presença de Djéliba, Mabo, Sitan e Boicar após um momento de tensão familiar na frente da residência. Nesse instante, o *griot* decide ir embora, percebendo o impacto causado na estrutura da família Keita. Antes de sair, ele deixar uma reflexão ao menino:

> Mabo, sabe porque, nos contos, o leão sempre é vencido pelo caçador? Porque o caçador é quem conta a história. Se a história fosse contada pelo leão poderia às vezes ser diferente. Isto ocorre aqui também. Pense nisso, e tenha confiança no futuro. Lembre-se sempre que esse mundo é muito velho, e que o futuro vem do passado. Adeus! [01:31:25 a 01:31:54].

A mensagem apresenta um eixo interpretativo privilegiado para a compreensão das disputas narrativas históricas e do cinema e, mais amplamente, na produção cultural. O enunciado funciona como um comentário metanarrativo, convidando o espectador a refletir sobre as condições de produção das histórias, sobre quem detém o poder e a autoridade de narrá-las e sobre os efeitos simbólicos decorrentes dessa assimetria.

Tal reflexão dialoga diretamente com a conferência de Chimamanda Ngozi Adichie, *O perigo da história única*. Ao revisitar sua experiência e formação como leitora, marcada pela literatura europeia e por representações brancas. A autora evidencia o quanto as narrativas são capazes de moldar percepções, "[...] é quão impressionável e vulnerável somos diante de uma história, particularmente durante a infância " (Adichie, 2019, p. 13). Mesmo não se reconhecendo nos corpos (tez da pele, textura capilar), geografias e práticas culturais apresentadas nas obras que lia, Adichie reproduzia esteticamente aquele modelo literário,

operando no interior de um imaginário eurocêntrico que normaliza certas presenças, universalizando-as e apagando outras.

A perspectiva da autora entra em contato com obras de escritores africanos, o que provoca uma "mudança mental" em sua concepção de literatura e amplia o horizonte de possibilidades de representação. O encontro com narrativas produzidas por sujeitos historicamente silenciados permite-lhe reconhecer-se, existir e reinscrever-se no campo literário. Assim, "[...] o que a descoberta dos escritores africanos fez por mim foi isto: salvou-me de ter uma história única sobre o que são os livros " (Adichie, 2019, p. 14).

A partir desse referencial, torna-se possível compreender o impacto político das representações que reduzem a África e os africanos a imagens estereotipadas de pobreza, violência, ignorância, exotismo ou natureza selvagem. Tais representações, repetidas e unidimensionais, funcionam como mecanismos de silenciamento, "[...] rouba a dignidade das pessoas [...]", como afirma Adichie (2019, p. 27), pois negam a subjetividade, a pluralidade e a historicidade dos grupos retratados. A construção de uma "única história" impede a emergência de múltiplas experiências e, consequentemente, de outras formas de existência e de humanidade.

É nesse ponto que a metáfora do leão e do caçador se articula com o argumento de Adichie (2019, p. 22) de que "É impossível falar sobre história única sem falar sobre poder. [...]", o que reforça o caráter político das narrativas. O poder de definir como os sujeitos serão representados e quais histórias serão consideradas legítimas. A capacidade de narrar e, sobretudo, de definir o que será tomado como verdade sobre um povo constitui um mecanismo central de manutenção do *status quo*. Como lembra Adichie (2019, p. 23) ao citar o poeta palestino Mourid Barghouti "[...] se você quer espoliar um povo, a maneira mais simples é contar a história dele e começar com 'em segundo lugar [...]" isto é, descontextualizando-a, omitindo origens e apagando continuidades históricas.

Ao transpor essa chave interpretativa para o filme, compreende-se que a frase "Se a história fosse contada pelo leão poderia ser diferente" tenciona o ponto de vista narrativo dominante e provoca o espectador a imaginar como seria a história se narrada pelos sujeitos subalternizados (colonizados, escravizados, racializados) cujas vozes foram sistematicamente excluídas dos processos de representação. A abertura para outras perspectivas produz não apenas um reposicionamento simbólico, mas também a possibilidade de reconstrução da dignidade negada e de reconhecimento da humanidade compartilhada.

À luz desse argumento, a metáfora do caçador e do leão revela sua dimensão política. Se a história fosse contada pelos "leões", surgiriam narrativas radicalmente distintas, desafiando o ponto de vista dominante e evidenciando a insuficiência de versões únicas e hegemônicas. Rejeitar a única história do caçador (do herói vitorioso, do colonizador) implica admitir a existência de múltiplas encruzilhadas narrativas, pluriversos e complexas. É nesse movimento que se reconfiguram sentidos, se reparam feridas coloniais e se reinscrevem os sujeitos nos espaços de enunciação. Como enfatiza Adichie (2019, p.32), "As

histórias importam. Muitas histórias importam [...]". Elas podem produzir violência simbólica, mas também têm a potência de repará-la, ao restituir humanidade, dignidade, agência e complexidade

O diálogo fílmico encerra-se com a enunciação, "[...] Tenha confiança no futuro. Lembre-se sempre que este mundo é muito velho, e que o futuro vem do passado." Tal afirmação remete à cosmopercepção africana, conforme discutida por Leda Maria Martins (2022); segundo a qual o tempo se organiza de forma cíclica e espiralada. Na filosofia dikongo, o movimento solar (representado por um ideograma circular) simboliza tanto a trajetória do sol quanto a jornada da alma e a continuidade entre passado, presente e futuro. Confiar no futuro, portanto, não significa abandonar o passado, mas retornar a ele para recuperar o que foi perdido, gesto sintetizado pela noção de *Sankofa*.

Trago o princípio de *Sankofa* para recuperar e evocar conhecimentos, saberes, fazeres memórias, identidades e pertencimentos silenciados. Parafraseando Adichie (2019), "sankofas importam", "muitas sankofas importam". Desse modo, compreender o futuro como desdobramento do passado reforça a centralidade das narrativas e a importância das "muitas sankofas": revisitar, reinterpretar e reinscrever as histórias silenciadas. Reconhecer o passado e suas múltiplas vozes é condição para construir futuros possíveis, futuros em que os leões, enfim contém as próprias histórias.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A incorporação da tradição oral no filme *Keita! L'Héritage du griot* (1995) não representa apenas uma técnica narrativa adaptada a um instrumento cinematográfico moderno, mas também evidencia um princípio político e epistemológico presente na carreira do diretor burquinense Dani Kouyaté. Tal posicionamento intensifica um movimento de valorização da memória, da ancestralidade e de alternativas de registros históricos que podem ganhar visibilidade para além das demarcações territoriais do continente africano.

Nesse sentido, as cenas selecionadas neste trabalho apresentam, de forma introdutória, alguns aspectos das relações que permeiam o entendimento das tradições orais africanas. Elas evidenciam características do relacionamento narrativo, o envolvimento da circularidade dos tempos históricos e as alteridades que atravessam as relações sociais e culturais entre africanos no plano cinematográfico.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. ***A análise do filme.*** Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2004.

BAMBA, Mahomed. **O(s) cinema(s) africano(s): no singular e no plural**. *In*: BAPTISTA, Mauro; MASCARELLO, Fernando (org.). **Cinema mundial contemporâneo**. Campinas: Papirus Editora, 2008.

BOUGHEDIR, Ferid. O cinema africano e a ideologia: tendências e evoluções. *In*: MELEIRO, Alessandra (org.). **Cinema no Mundo: indústria, política e mercado** (África Volume 1). São Paulo: Escrituras Editora, 2007.

CUNHA JÚNIOR, Lincoln Nascimento. **Keita! O legado do griot (1995), de Dani Kouyaté**: resistência cultural em perspectiva afrocentrada. 2015. 170 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagens e Representações) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, BA, 2015. Disponível em: https://www.biblioteca.uesc.br/pergamumweb/vinculos/201460100D.pdf.

HALE, Thomas A. **Griots and griottes**: masters of words and music. Bloomington, Indiana: Indiana University Press, 1998.

HAMA, Boubou; KI-ZERBO, Joseph. Lugar da história na sociedade africana. *In*: KI- ZERBO, Joseph (ed.). **História geral da África, I**: Metodologia e pré-história da África. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. *In*: KI-ZERBO, Joseph (ed.). **História geral da África, I**: Metodologia e pré-história da África. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

KI-ZERBO, Joseph. Os métodos interdisciplinares utilizados nesta obra. *In*: KI- ZERBO, Joseph (ed.). **História geral da África, I**: Metodologia e pré-história da África. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

LIMA, Morgana Gama de. **Griots modernos**: por uma compreensão do uso de alegorias como recurso retórico em filmes africanos. 2020. KI-ZERBO, Joseph. Os métodos interdisciplinares utilizados nesta obra. *In*: KI- ZERBO, Joseph (ed.). **História geral da África, I**: Metodologia e pré-história da África. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

MALOMALO, Bas'llele. Kouyaté Keita: o legado do *Griot*, Dani Kouyaté (1994). *In*: RIBARD, Frank Gilbert (org.). **Palavras e imagens de um encontro em torno do cinema Africano**. Fortaleza: UFC, 2018. v. 1.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela.** Rio de Janeiro: Cobogó, 2022

CAPÍTULO 13

DO LIXO AO LUXO: A CIRCULAÇÃO DE *ESTAMIRA* EM UM EXEMPLO

FROM TRASH TO LUXURY: THE CIRCULATION OF *ESTAMIRA* IN ONE EXAMPLE

https://doi.org/10.63330/livroautoral372026-013

Lidiane Álvares Mendes
Licenciada em História/UNIVAG, mestra em História pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e doutoranda em Estudos de Cultura Contemporânea pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Membro do LATINAS- Grupo de Estudos Feministas sobre Decolonialidade Trabalho e Cuidado do CNPq e do Grupo do Pesquisa em História, Linguagens e Cultura (UFMT/CNPQ)
Lattes: https://lattes.cnpq.br/8933747002583340
ORCID: 0000-0002-3166-9917
E-mail: mestradolidiane@gmail.com

Leonardo Gomes Esteves
Docente da Universidade Federal de Mato Grosso. Doutor em Comunicação pela PUC-Rio. Integra o quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea (PPGECCO) e do Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIS), ambos na mesma instituição.

RESUMO

O cinema brasileiro da década de 1990, marcado pelo processo da Retomada, consolidou- se através de políticas de incentivo que permitiram a recuperação da produção nacional e a exploração de temas sensíveis como a violência sistêmica, exclusão social e a doença mental. Com a ascensão de políticas culturais mais inclusivas a partir de 2003, o audiovisual brasileiro aprofundou seu olhar sobre as minorias e as fraturas da identidade nacional. Nesse contexto, o documentário emerge como uma ferramenta de denúncia e contrainformação, que dão vozes aos sujeitos silenciados. A obra *Estamira*, de Marcos Prado, exemplifica essa transição ao transcender a questão ambiental do descarte de lixo para mergulhar na subjetividade da loucura e da marginalidade. A construção documental é analisada sob a tensão entre a objetividade do real e a subjetividade do cineasta, cujas escolhas de montagem e enquadramento moldam a recepção da obra. A relação entre o cineasta, o ator social e o espectador cria um espaço de alteridade, onde o silêncio e o delírio de *Estamira* tornam-se potências estéticas. Em última análise, o corpus documental selecionado para esta análise desafia a hegemonia das narrativas oficiais, convidando o público a uma reflexão profunda sobre a doença mental, o consumo, a ética da representação e a invisibilidade humana nas metrópoles.

Palavras-chave: *Estamira*; Retomada; Documentário Social.

ABSTRACT

Brazilian cinema in the 1990s, marked by the Retomada (Revival) process, consolidated itself through incentive policies that allowed for the recovery of national production and the exploration of sensitive topics such as systemic violence, social exclusion, and mental illness. With the rise of more inclusive cultural policies beginning in 2003, Brazilian audiovisual media deepened its focus on minorities and the fractures of national identity. In this context, documentary film emerged as a tool for denunciation and counter-information, giving voice to silenced subjects. Marcos Prado's *Estamira* exemplifies this transition by transcending the environmental issue of waste disposal to delve into the subjectivity of madness and marginality. The documentary's construction is analyzed under the tension between the objectivity of reality and the subjectivity of the filmmaker, whose editing and framing choices shape the reception of the work. The relationship between the filmmaker, the social actor, and the viewer creates a space of otherness, where *Estamira's* silence and delirium become aesthetic powers. Ultimately, the documentary corpus selected for this analysis challenges the hegemony of official narratives, inviting the audience to reflect deeply on mental illness, consumption, the ethics of representation, and human invisibility in metropolises.

Keywords: *Estamira*; Revival; Social Documentary.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O termo “retomada” amplamente divulgado pela imprensa da década de 1990, compreende o retorno em larga escala da produção de filmes, sobretudo em longa-metragem. O termo em si é pauta de divergências quanto à cronologia do cinema brasileiro; para uns a retomada se dá entre os anos de 1993 a 2003. Para outros, o período estende-se de 1995 a 2005. O que sabemos é que a retomada condiz a um crescente na produção de filmes no Brasil, saltando de aproximadamente 20 títulos em 1995 a uma média de 40 a 50 no final da década (Getino, 2007, p. 28).

> Ainda que o termo retomada seja um tanto impreciso, apontando apenas para a continuidade da produção, e não para qualquer traço mais orgânico que aproxime esse conjunto de filmes, a ampla adesão desse termo contribuiu para a consolidação de uma imagem do cinema brasileiro do período. Essa imagem tornou-se história, ou seja, a produção dessa teia interpretativa sobre a trajetória do cinema brasileiro a partir de meados dos anos 1990 jogou luz para um conjunto de filmes e processos mas deixou à margem um outro conjunto de transformações que começavam a ser gestadas no cinema brasileiro do período e que desabrocharam de forma mais evidente a partir de meados dos anos 2000 (Ikeda,2021, p.32).

Fato é que a partir da retomada a produção cinematográfica no Brasil reluz a partir das políticas de incentivo; os temas explorados pelos cineastas se enveredam em vieses sensíveis: a violência sistêmica nas classes fragilizadas, a crise identitária, as relações de poder, e as teias interpessoais. Neste sentido, buscou-

se oferecer ao público narrativas que proporcionassem comunicabilidade: roteiros e personagens lineares, sobretudo, com questionamentos das estruturas sociais que moldam o comportamento brasileiro. As minúcias que permeiam a construção de normalidade e anormalidade, a pobreza, o sertão e a marginalidade são assuntos que, desde o declínio do moderno, deixaram de ser prioridade entre os cineastas mais engajados.

O cenário político, econômico e social deixado pelos oitos anos consecutivos de Fernando Henrique Cardoso, desfavoreceu a direita que não conseguiu emplacar um sucessor. A esquerda, na figura de Luís Inácio "Lula" da Silva, que sempre esteve à espreita e à margem da política nacional, chega à Presidência em 2003 atendendo as propostas do plano diretor para a Cultura, com o subtítulo "Programa de políticas públicas de cultura". O primeiro mandato do governo Luís Inácio Lula da Silva se aproximou da regionalização cultural. Levou-se em consideração operações que buscassem orientar a cultura como direito fundamental, daí a criação de instâncias que pudessem atender e fomentar a cultura e suas complexidades. Cabe ressaltar que a Agência Nacional do Cinema (ANCINE), foi criada e entrou em atividade pelo governo de Fernando Henrique Cardoso.

As propostas que viabilizariam a produção do cinema nacional vieram da divisão e organização, a exemplo, da

> [...] Agência Nacional do Cinema (Ancine), comandada por Gustavo Dahl, se restringia a administrar os mecanismos de incentivo fiscal previamente existentes, atendendo às bases de uma política industrialista, a Secretaria do Audiovisual (SAv) sob a gestão de Senna iniciou um processo de criação de diversas políticas de forma a oxigenar o audiovisual em todo o país (Ikeda, 2021, p.286).

Neste sentido, o cinema nacional redireciona suas competências e os gêneros produzidos conseguem visibilidade nos festivais internacionais. Cabe ressaltar que durante o primeiro mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, houve uma aproximação gradativa às classes minoritárias e o audiovisual acompanhou essa demanda sociocultural.

As lacunas e fraturas no cinema brasileiro refletem as mudanças e as adversidades vividas pelo país, como o período de censura durante a ditadura militar e a inconstância dos investimentos na cultura em diferentes governos. Cada ciclo de governo trouxe consigo uma nova dinâmica, muitas vezes com políticas que, ao invés de fomentar uma produção acabaram gerando interrupções no fluxo da cinematografia e sua distribuição. Esse boicote, as vezes velado; as vezes explícito ao cinema brasileiro refletiu-se também no modo como certos temas, como a loucura, foram tratados ou até mesmo silenciados nas telas.

O olhar para esses períodos de estagnação ajuda a entender como a loucura, frequentemente associada à marginalidade e à exclusão social, foi, por muito tempo, negligenciada ou versada de forma superficial.

Neste sentido, a Retomada e sua posterior consolidação nos anos 2000 não apenas recuperaram o

fôlego industrial, mas abriram fendas para que novas subjetividades emergissem. Ao descentralizar o fomento e se aproximar das fraturas sociais, o audiovisual brasileiro passou a encarar de frente aquilo que a história oficial insistia em silenciar. É nesse cenário de transição, onde a política pública encontra a urgência estética, que surgem obras capazes de sintetizar a complexidade das relações entre poder, marginalidade e o discurso do "outro".

A partir dessa perspectiva, torna-se fundamental analisar como a representação da loucura deixa de ser um acessório narrativo para se tornar o centro de uma cosmologia própria. Para compreender esse fenômeno e a potência de um cinema que habita as bordas do sistema, debruçamo-nos agora nesta reflexão intitulada “Um olhar sobre Estamira”, a partir do documentário *Estamira* (2005), dirigido por Marcos Prado, que desafia as noções de normalidade ao dar voz e corpo à lucidez delirante de sua protagonista.

2 O CINEASTA COMO MEDIADOR: DILEMAS ÉTICOS E ESTÉTICOS

O cinema como um todo se apresenta como um produto subjetivo, fator esse que contribui para que seja indissociável ao que tange a postura do cineasta e seu olhar pessoal. Os questionamentos e inquietamentos daquele que produz um documentário está permeado pelos signos individuais, que são refletidos nas imagens capturadas e nas escolhas dos cortes que irão ser apresentados ao público. Mesmo subjetiva, a realidade impressa pelos documentários se conecta ao público devido às possibilidades de temas que derivam de variadas óticas.

Nesta seara, muitos são os cineastas que filmam os *Brasis* experimentando através de suas subjetividades. Todavia, a trajetória do cinema brasileiro não esteve a salvo dos contextos políticos que implicaram em períodos de transitoriedade, censura, estagnação e influência hollywoodiana. Neste palco de operações aos quais a Retomada se consolida – atravessando o espectador com filmes que possibilitaram análises profundas da realidade social, econômica e política brasileira – é que *Estamira* envolve Marcos Prado. A relevância deste documentário de longa-metragem está para o fato da transcendência subjetiva do olhar de Prado, que parte da questão central do descarte de lixo e acaba por abranger outros temas como a loucura, a pobreza e a violência urbana. A dimensão que o cineasta alcança com o documentário, em trazer à tela temas sensíveis e personagens invisíveis, talvez não fosse possível em outros períodos da história nacional. Dessa forma, *Estamira*, como espaço estético da realidade social, confirma sobremaneira a importância dos documentários em denunciar questões sociais que emergem à luz da contemporaneidade.

As possibilidades dos documentários levaram os cineastas a experiências íntimas de filmagens, como é o caso das entrevistas, esta modalidade levanta discussões acirradas até os dias atuais. Uma vez que, questionavam-se a veracidade daquilo que era falado, dos cortes e da montagem. Nichols (1975) afirma que os cineastas usam a entrevista para juntar relatos diferentes em uma única história. A voz do cineasta emerge

da tessitura das vozes participantes e do material que trazem para sustentar o que dizem. Este tipo de documentário é classificado como modo participativo,

As entrevistas são uma forma distinta de encontro social. Elas diferem da conversa corriqueira e do processo mais coercitivo de interrogação, à custa do quadro institucional em que ocorram e dos protocolos ou diretrizes específicos que as estruturem [...] na televisão, forma a espinha dorsal dos programas de entrevista; no jornalismo, assume tanto a forma de entrevista como de coletiva para imprensa; e na educação, aparece como diálogo socrático (Nichols, 1975, p. 159).

Neste sentido, os documentários apresentam dualidade de interesses: de um lado as entrevistas de modo participativo, refletem sobretudo a realidade cotidiana, as verdades dos atores sociais que foram de certa feita silenciadas. De outro, a subjetividade ótica das escolhas do cineasta, que seguindo seus questionamentos e buscando respostas configura e reconfigura nos documentários para aquilo que ele quer mostrar. Para Lins & Mesquita (2008), os documentários equacionam-se em outras abordagens, utilizando a exemplo de entrevistas diretas, ou seja, a voz do cineasta não aparece em perguntas.

Essa característica é tomada pelo documentário contemporâneo na concepção de dar vozes aos silenciados, meta primeiramente colocada em relevo de forma sistemática pelo Cinema Novo nos anos 1960. As classes fragilizadas da sociedade passam, a partir da Retomada, a serem novamente ouvidas cinematograficamente: o espaço físico em que habitam, as mazelas que compartilham com seus pares e os infortúnios da vida são retratados com um olhar apurado e estético.

A datar da década de 1990, no Brasil, os vértices do tripé "documentário como denúncia social, personagens reais e público" interconectam-se através do audiovisual. Essa relação se estabelece pela emergente necessidade contra hegemônica de entender o Brasil em sua profundidade; seus sujeitos e narrativas que contrapõem a bela paisagem inventada pelas fontes oficiais ao imprimir um país desconectado com a pobreza, a marginalidade e a violência.

No entanto, é preciso pontuar que o gênero documentário não reside na reprodução literal da realidade em si, mas sim nas relações estabelecidas entre obra e espectador. Fato é que o documentário, antes de tudo é definido como intenção do roteirista de fazer um documentário ou intenção social, manifesta na indexação da obra, conforme percebida pelo espectador (Ramos, 2008).

A dualidade entre a ficção e realidade que computa as questões dos documentários, seus personagens, cenário e política histórica. Neste campo, Ramos (2008, p. 27), nos afirma que,

> A intenção documentária do autor/cineasta, ou da produção do filme, é indexada através de mecanismos sociais diversos, direcionando a recepção. Em termos tautológicos, poderíamos dizer que o documentário pode ser definido pela intenção de seu autor em fazer um documentário, na medida em que intenção cabe em nosso entendimento do que ela se propõe (2008, p. 27).

Esse cinema da realidade se consagra pelo fato de que quem filma vê o que o personagem vê, de

maneira objetiva e/ou subjetiva. Essas produções funcionam para oferecer espaços de contrainformação, pois, rompe com os discursos oficiais ou ficcionais. Os documentários sociais permitem ao espectador ampliar a consciência coletiva do espaço geográfico em que ele habita. Sobretudo, à visão construída pela mídia e pelo Estado relativos aos grupos marginalizados que são silenciados pela pobreza, miséria, violência, exploração, degradação social e ambiental.

Importa destacar que os documentários sociais partem sempre da inquietação de um sujeito – o cineasta; ou de um grupo que necessita através do audiovisual documentar determinada situação. Historicamente, os documentários sociais têm sido utilizados como instrumento de denúncia, resistência e reflexão que ao contrário das produções ficcionais apresentam demandas cotidianas, conflitos religiosos, econômicos, culturais e políticos. Essa demarcação territorial é em grande parte sustentada pelos atores sociais, que são personagens reais e de pertencimento à realidade retratada.

Essa fábrica de interpretações que conecta o espectador às realidades que são apresentadas e que partem da não-ficção ao que tange a construção dos personagens. Segundo Bill Nichols, esses indivíduos são reais e devem ser compreendidos como atores sociais, indivíduos que oficialmente não receberam um roteiro e falas prontas. Estes atores sociais levam para a tela a densidade se suas próprias vivências,

> [...] As "pessoas" são tratadas como atores sociais: continuam a levar a vida mais ou menos como fariam sem a presença da câmera. Continuam a ser atores culturais e não artistas teatrais. Seu valor para o cineasta consiste não no que promete uma relação contratual, mas no que a própria vida dessas pessoas incorpora. Seu valor reside não nas formas pelas quais disfarçam ou transformam comportamento e personalidade habituais, mas nas formas pelas quais comportamento e personalidade habituais servem às necessidades do cineasta. (Um paralelo entre personagens de documentários e atores tradicionais é que os cineastas geralmente são a favor de indivíduos cujo comportamento espontâneo diante da câmera permite que transmitam uma ideia de complexidade e profundidade semelhante à que valorizamos na atuação de um ator treinado) (2005, p. 31).

Neste contexto, filmar com atores reais, consiste sobretudo, em entender que a responsabilidade de quem produz o documentário tende a ser em grande medida demarcada pela ética cinematográfica. Essa ética consiste em considerar os aportes sociais e vínculos em que estes atores/atrizes estão inseridos, as questões negociadas entre cineastas e atores/atrizes sociais e as possibilidades do risco de filmar sobre o real.

Em *Estamira*, a potência de sua participação não apenas habita na realidade em que ela vive, mas na ressignificação de sua própria cosmogonia. Ao filmar no Jardim Gramacho, o cineasta Marcos Prado assume a responsabilidade ética e a representação estética que se manifesta na sensibilidade do cineasta em permitir que a personagem real transite em sua vulnerabilidade e potência. Estamira e Prado assumem o vínculo entre quem filma e quem é filmado, respeitando a câmera diante da integridade de uma voz que recusa o silenciamento.

A presença dos atores sociais nos documentários produz veracidade desde o enredo à produção

proposta pelo cineasta. Ao colocar frente a câmera os rostos que dão sentido aos documentários sociais e dar ênfase ao tema abordado, o cineasta também propõem a alteridade. O audiovisual potencializa as paisagens, os vínculos afetivos, a dimensão social e tantos outros elementos que se articulam no desdobramento do campo social. Documentários sociais, em suma, possuem a característica de exibir existências reais de diversas classes sociais e questões sensíveis que antes eram refutadas, passando a dar sentido a assuntos de relevância comunitária.

De acordo com Lins & Mesquita (2008), a abordagem dos documentários possui uma tendência genérica de enfoque em sínteses, análises e interpretações de situações sociais mais amplas, buscando um recorte mínimo de experiências individuais. É pertinente observar que esse movimento dialético permite ao espectador compreender à luz do cinema a dimensão micro das trajetórias pessoais que se somam ao todo.

Documentários sociais produzem agência de tensionamento entre a sensibilização e a informação, nuances que se aprofundam e instigam o público a questionar sua própria trajetória. A visibilidade das múltiplas realidades que estruturam os documentários sociais se consolida, por vezes, em pilares de diálogos que se reproduzem. No caso de *Estamira*, uma das múltiplas questões levantadas sobre o consumo exagerado gerado pela influência da mídia comercial capitalista - a exemplo - é o cenário putrefato que faz denúncia do nosso comportamento e convida-nos silenciosamente a pensarmos sobre a nossa produção individual de lixo.

Os silêncios fílmicos em *Estamira*, representados, por exemplo, em seu caminhar solitário até o aterro, nas montanhas de lixo, nos objetos decorativos de sua residência, dentre tantos outros; e os diálogos narrativos das conversas espontâneas, dos sobressaltos de fúria da personagem real e central, são, a nosso entender, complementos do que se cala e do que se fala dentro do tecido cinematográfico.

Neste contexto, a câmera opera como mediadora: das intimidades, da fragilidade humana, dos organismos sociais e do discurso individual e coletivo captando a dimensão espacial das diferenças que nos cercam. Os documentários reconfiguram nosso olhar através do diálogo entre cineasta, atores sociais e espectadores, permitindo que a legitimidade destes assuntos possa pelo audiovisual ser reconfigurada.

3 UM OLHAR SOBRE O CICLO DE *ESTAMIRA*: DO LIXÃO PARA AS VITRINES

O olhar singular de homens e mulheres que imersos no universo audiovisual transformam suas inquietações subjetivas em narrativas que transcendem a realidade, são conjunturas que se prospectam para além da ótica cinematográfica. Cada diretor(a) carrega consigo questionamentos e hipóteses particulares que alimentam as infinitas possibilidades de contar histórias. É neste encontro entre o subjetivo e o objetivo precípuo que se consolidam em roteiros que as diversas abordagens documentais se constroem, diante das simbologias do fascínio estético de filmar sobre as realidades humanas.

Estamira foi lançado ao público no circuito comercial em 2006. O período que antecede o lançamento ficou reservado para as participações em festivais; fator comum entre aqueles que produzem documentários. *A priori*, os documentários são exibidos em festivais nacionais e internacionais, que podem ser referenciados como termômetro de relevância, impacto social e cultural tanto nos espectadores quanto na crítica.

A partir das participações de *Estamira* em festivais, sua relevância e, sobretudo, o cunho de denúncia social abordado por Marcos Prado, tomam dentro do universo cinematográfico sua consagração - que veio em forma de premiações.

Estamira ficou em cartaz nos cinemas do Rio de Janeiro por mais de um ano. Segundo dados do Observatório Brasileiro do Cinema e do Audiovisual (OCA), a renda obtida na bilheteria do longa-metragem chegou a marca de R$ 317.423,00 (trezentos e dezessete mil quatrocentos e vinte e três reais) um marco para a década de 2000. Ainda segundo dados da OCA, o público pagante em salas comerciais foi de 40.992 (quarenta mil novecentos e noventa e dois) espectadores. A exibição contava com oito salas.

Público e bilheteria refletem o alcance deste documentário que em suma rompe o ciclo de desempenho dos demais audiovisuais deste gênero, uma vez que documentários costumam ter menor apelo comercial. Os dados tanto das premiações, exibição e bilheteria reforçam a importância não somente do interesse dos espectadores nas questões acerca dos temas sensíveis que naquele momento histórico somam as discussões que tangem o descarte de lixo sólido e a doença mental.

O documentário Estamira alçou voos em outros segmentos, *slogans* com frases ditas pela protagonista foram estampadas em camisetas da grife *Totem*. Na nota da coluna *Gente* assinada por Heloisa Tolipan e intitulada *Fashionista do bem*, observamos

> Diante do sucesso do documentário *Estamira*, Fred d'Orey, da grife Totem, decidiu fazer uma linha de camisetas com as impactantes tiradas de dona Estamira, a senhora de 63 anos que sofre de esquizofrenia e é a principal personagem do documentário de Marcos Prado. As T-shirts exibirão frases como: "Tudo que é imaginado tem, existe, e é" e "Não tem mais inocente, não tem. Tem é esperto ao contrário". A renda com a venda será entregue a Estamira (Jornal do Brasil, 04/08/2006).

A ambiguidade da repercussão do documentário revela-nos a complexidade da indústria cultural, uma vez que a narrativa de denúncia e ativismo social a qual o longa- metragem se inseriu passou a figurar em bens de consumo. Ao mesmo tempo que a iniciativa ampliou a visibilidade da personagem e contribuiu financeiramente no orçamento particular de Estamira; também levanta questões paradoxais convertendo o sofrimento mental e a marginalidade de suas falas desconexas em produtos de massa.

A transposição de *Estamira* das telas para o consumo de massa, exemplificada pelo uso de suas frases em grife de moda e pelo expressivo desempenho de bilheteria, tenciona a relação ética entre cineasta e ator social. Embora esse fenômeno demonstre o poder do documentário em romper a invisibilidade e

conferir agência financeira à protagonista, ele também flerta com os limites da espetacularização. Ao transformar o "delírio lúcido" de uma mulher marginalizada em *slogans* comercializáveis, a indústria cultural corre o risco de esvaziar a densidade política da denúncia social, convertendo a dor e a exclusão em fetiches estéticos que, embora rentáveis, podem simplificar a complexidade da vivência real apresentada por Marcos Prado.

Neste cenário, a ética cinematográfica atua como pendulo entre a necessária visibilidade e a exploração da imagem. O compromisso do documentarista deve, portanto, transcender o sucesso dos festivais e a arrecadação da OCA, fixando-se na responsabilidade contínua sobre como a vida desse ator social é reconfigurada no imaginário coletivo. Em última análise, o caso de *Estamira* reafirma que o documentário social na Retomada não é apenas um registro de realidades humanas, mas um campo de forças éticas onde o respeito à dignidade do sujeito deve prevalecer sobre a lógica do mercado, garantindo que o olhar singular do cineasta não se sobreponha à integridade de quem se permitiu filmar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O documentário social, ao ocupar as lacunas deixadas pelas narrativas oficiais, permite que temas como a exclusão e a loucura transitem da margem para o centro do debate público. A obra *Estamira* permanece como um marco desse processo, desafiando o espectador a encarar a complexidade de um Brasil que se revela nos escombros do consumo e na voz de quem a sociedade insistiu em silenciar.

A análise aqui apresentada demonstra que a eficácia de um documentário não se mede apenas por sua bilheteria ou premiações, mas pela qualidade do vínculo estabelecido entre cineasta, ator social e público. Quando Marcos Prado opta por respeitar a cosmogonia de Estamira, ele valida o documentário como um espaço de alteridade. No entanto, a repercussão comercial da obra acende um alerta sobre os limites da indústria cultural, lembrando que a representação da loucura e da marginalidade exige uma vigilância ética constante para que o sujeito filmado não seja reduzido a um mero produto de consumo.

Por fim, o legado de *Estamira* no cenário audiovisual brasileiro reafirma a potência do cinema como ferramenta de contrainformação e transformação social. Ao mediar o encontro entre a lucidez delirante da protagonista o filme cumpre a função primordial do gênero documental: a de reconfigurar o nosso olhar sobre o mundo.

REFERÊNCIAS

BERNADERT, Jean-Claude. **Cinema brasileiro: propostas para uma história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____, Jean-Claude. **Historiografia clássica do cinema brasileiro - Metodologia e pedagogia.** São Paulo: Annablume, 1995.

GETINO, Octavio. **As cinematografias da América Latina e do Caribe: indústria, produção e mercados.** In: MELEIRO, Alessandra (Org.). Cinema no mundo: indústria, política e mercado. América Latina volume II. São Paulo: Escrituras, 2007. p. 23-64.

IKEDA, Marcelo. **Utopia da diversidade: o cinema brasileiro nos anos 2000**. Rio de Janeiro: Multifoco, 2021.

JORNAL DO BRASIL. **Fashionista do bem**. Coluna Gente (Heloisa Tolipan), Rio de Janeiro, 04 de agosto de 2006.

LINS, Consuelo; MESQUITA, Cláudia. **Filmar o real: sobre o documentário brasileiro contemporâneo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. Tradução: Mônica Saddy Martins. Campinas: Papirus, 2005.

RAMOS, Fernão Pessoa. **Mas afinal... o que é mesmo o documentário?** São Paulo: Editora Senac, 2008.

EIXO 3

CAPÍTULO 14

LA PAZ – CALDEIRÃO CULTURAL CONTEMPORÂNEO A *ORILLAS DEL TITICACA*

LA PAZ – CONTEMPORARY CULTURAL MELTING POT ON THE SHORES OF TITICACA

https://doi.org/10.63330/livroautoral372026-014

Glaucos Luis F. Monteiro
Doutor e mestre em Estudos de Cultura Contemporânea (UFMT, 2024 e 2019, respectivamente), Bacharelado em Radialismo (UFMT, 1995). Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Música (UFMT). Pesquisador no grupo de pesquisa IVI-PORÃ: Núcleo de Estudos de Semiótica Artes e Cultura (UFGD). Técnico no grupo de pesquisa Citicom - Comunicação e Cidade (UFMT).

RESUMO

Este artigo descreve as impressões iniciais que a cidade de La paz (Bolívia) causaram no autor, as relações da cidade com o pensamento decolonial – de acordo com as definições de Anibal Quijano (2000) e Walter Mignolo (2008). É parte de uma pesquisa que examinou o funcionamento da OEIN – *Orquesta Experimental de Instrumentos Nativos* (sediada em La Paz). A fonte primária da pesquisa reside em uma etnografia iniciada em agosto de 2017, no *Programa de Residencias de Composición 2017* da OEIN, realizando intensas atividades junto à orquestra, e que resultou numa composição inédita para a ensemble. A análise científica dialoga essencialmente com autores latino-americanos (como Coriun Aharonián (2000), Cergio Prudencio (2014), Juan Pablo González (2016), e Ximena Sologuren (2013). Parte da interlocução do pensamento decolonial com as ideias de cosmovisão andina, da musicologia com a poética, para uma reflexão sobre educação e propostas musicológicas contemporâneas em nosso continente.

Palavras-chave: Decolonialidade; Música boliviana; La Paz; Cidades; Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This article describes the author's initial impressions of the city of La Paz (Bolivia) and the city's relationship with decolonial thinking, according to the definitions of Anibal Quijano (2000) and Walter Mignolo (2008). It is part of a research project that examined the functioning of the OEIN – *Orquesta Experimental de Instrumentos Nativos* (based in La Paz). The primary source of the research is an ethnography that began in August 2017, in the *OEIN's 2017 Composition Residency Program*, carrying out intensive activities with the orchestra, which resulted in an unpublished composition for the ensemble. The scientific analysis essentially dialogues with Latin American authors (such as Coriun Aharonián (2000), Cergio Prudencio (2014), Juan Pablo González (2016), and Ximena Sologuren (2013). It is part of the

dialogue between decolonial thought and Andean worldview ideas, between musicology and poetics, for a reflection on education and contemporary musicological proposals on our continent.

Keywords: Decoloniality; Bolivian music; La Paz; Cities; Interdisciplinarity.

1 INTRODUÇÃO - ATERRISSANDO NAS ALTURAS

O presente capítulo faz parte de uma pesquisa de mestrado, concluída e defendida em 2019. A dissertação intitulada "*Orquesta Experimental de Instrumentos Nativos* de La Paz: Amálgama De Bambu", foca numa orquestra *paceña*[41] que propõe a utilização de instrumentos indígenas e técnicas tradicionais como marcos de uma identidade contemporânea.

La Paz, com uma população acima dos dois milhões (INE, 2018), uma das cidades mais altas do mundo com os seus 3.600 metros de altitude, está localizada num vale das encostas do monte Illimani. A localidade nativa original era chamada *Chuquiago Marka*; em outubro de 1548, Alonso de Mendoza, a mando da coroa espanhola, funda a cidade de Nuestra Señora de La Paz. A primeira vista aparenta uma cidade envelhecida, ocre; todavia, a cidade aos poucos vai se revelando diferente.

La Paz luta pela permanência de sua peculiaridade cultural e pela consolidação de uma identidade que reúne "[...] a partir da prática do diálogo intercultural, uma diversidade de expressões e manifestações ancestrais, tradicionais e contemporâneas da área andina e nacional" (Gobierno Autonomo Municipal, 2017).

A capital administrativa boliviana, em vários sentidos, é uma cidade de tirar o fôlego: assim que você chega, além do impressionante cenário da Cordilheira Real, com o impassível *Huayna Potosi*[42] bem a frente do saguão do Aeroporto Internacional de *El Alto* (cidade vizinha que se originou como subúrbio desmembrado de La Paz), já é tragado pelos 4.150 m de altitude, aí o tempo começa a passar mais lentamente.

O aumento da frequência respiratória, a aceleração dos batimentos cardíacos, a multiplicação da concentração de glóbulos vermelhos no sangue pode causar dores de cabeça, tontura, assim como uma profunda sensação de que qualquer esforço físico está muito mais difícil de se fazer.

[41] Gentílico de La Paz, Bolívia.
[42] Um pico da Cordilheira dos Andes, mais especificamente do trecho denominado Cordilheira Real.

Figura 1: Pico do Huayna Potosi visto do Aeroporto Internacional de El Alto

Fonte: acervo pessoal

No trajeto entre El Alto e La Paz, provavelmente a primeira coisa que o visitante observa é a imponência e persistência do nevado *Illimani* sobre a cidade. Com mais de 6.400 metros, a montanha se destaca como o de maior altitude da Cordilheira Real; além de ser a segunda montanha mais alta da Bolívia, é também personagem de diversas lendas ancestrais indígenas.

No trajeto, uma das coisas que mais se percebe é o intenso movimento de pessoas por todos os lados; poderia dizer: como em qualquer outra grande cidade de país subdesenvolvido, mas não é. A velha *Chuquiago Marka* se transformou numa metrópole muito peculiar, onde o tradicional e o contemporâneo convivem sem estranhamentos, totalmente diferente de qualquer outra que já tenha conhecido.

Ademais da dinâmica vida laboral urbana, existe uma vitalidade cultural que salta aos olhos: feiras por todos os lados, comércio ambulante e tradicional muito forte, *cholitas*[43] com seus trajes típicos, estudantes uniformizados, jovens, adultos e idosos num intenso vai-e-vem, e a forte presença da arquitetura e arte contemporânea (grafites, instalações ao ar livre, esculturas, etc.).

[43] O termo “chola” no início tinha uma conotação pejorativa e se referia às mulheres nativas do povo aymara que, ao se mudarem para a cidade grande, esqueciam as tradições e costumes de seus antepassados. Hoje esse visual se tornou símbolo de resistência e está relacionado ao orgulho que essas mulheres têm de sua identidade indígena. Fonte: https://trotamerica.wordpress.com/2010/01/08/quem-sao-as-cholas/

Figura 2: Trânsito na Plaza del Estudiante, em La Paz

Fonte: acervo pessoal

Outra cena que impressiona é o trânsito aparentemente caótico, carros em vias apertadas, buzinas nas proximidades de maiores concentrações de pessoas. Contudo, alguns dias de estadia e observação mais atenta, você começa a perceber que existe uma exata harmonia entre motoristas e pedestres, É uma cidade em que a grande maioria dos meios de transportes circulando, ao menos nas vias principais, é de coletivos. Ainda que a cidade possua um moderno sistema público de teleféricos, inaugurado em 2014, ligando bairros periféricos aos centrais de maneira rápida e confortável, existe um imenso rol de opções de transporte coletivo.

2 ARTE, RESISTÊNCIA E DECOLONIALIDADE

Circulando por La Paz, podemos perceber uma metrópole que convive com elementos da arte contemporânea e da resistência indígena/campesina em cada esquina: seja na arquitetura de Freddy Mamani (arquiteto indígena) repleta da **simbologia aymara e** *tiwanacota*[44], conhecida como *Nueva Arquitetura Andina Cholets*; seja nos grafites espalhados pela cidade, ou nos *bloqueos* diários que acontecem nas ladeiras inclinadas da cidade. Por todos os lados pode se perceber imensos grafites retratando o dia-a-dia *paceño* e seus ícones de resistência: as *cholitas*, a *coca*, o *Illimani* e os *sikus*[45].

[44] Referente à **cultura Tiwanaku**, uma civilização pré-colombiana que floresceu no altiplano andino, perto do Lago Titicaca.
[45] Instrumento musical similar a "flauta de pan".

Figura 3: Arquitetura Andina Cholets

Fonte: https://www.greenme.com.br/morar/arte-urbana/5067-el-alto-edificios-coloridos

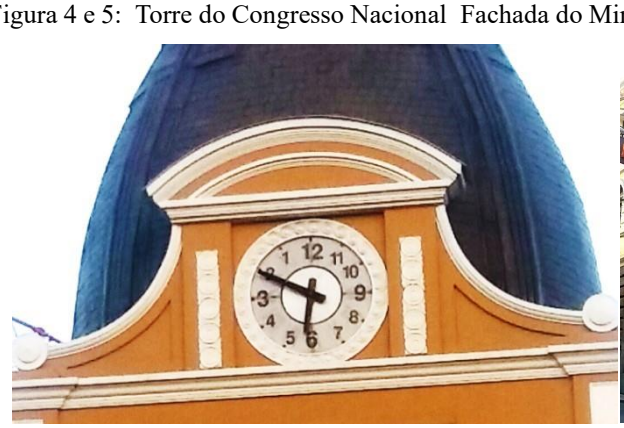
Muito peculiar da cidade, os *bloqueos* – manifestações de rua, feito por populares, contra alguma medida governamental (ou pela falta delas); são indígenas contra o represamento de um rio, campesinos pedindo a abertura de uma estrada, *cocaleros* reivindicando o uso ancestral da coca para fins culturais e econômicos legítimos, mineiros lutando por direitos trabalhistas etc. A cidade é literalmente tomada em diversas regiões, o centro e as adjacências param por algumas horas do dia. Provavelmente toda essa movimentação seja uma herança histórica: La Paz é uma cidade com um grande histórico de longos e combativos cercos indígenas, não só no período colonial, mas bem presentes no século XX também.

Dentre os elementos urbanos percebidos, é importante relatar a constante presença de uma simbologia sugerindo as ideias de uma "virada decolonial", tal como na torre do Congresso Nacional Boliviano, com seu relógio "invertido", claramente aludindo ao "giro" ocorrido no país; também na *wiphala*[46] presente nas insígnias da polícia militar boliviana, ou espalhada pelas fachadas das casas e, ainda, hasteadas em prédios governamentais.

A partir da promulgação da nova constituição boliviana, em 2009, que declarou a Bolívia um Estado Plurinacional (reconhecendo as várias nacionalidades originárias no território), foi criado o *Viceministerio de Desconolización* com o encargo de identificar as áreas mais afetadas de forma negativa pelas influências espanholas e ocidentais, ao mesmo tempo "recuperar os valores positivos da cultura ancestral". No país, 62% da população é indígena (INE, 2018).

[46] Bandeira quadriculada, com sete cores, que representa a identidade dos povos indígenas dos Andes.

Figura 4 e 5: Torre do Congresso Nacional Fachada do Ministério das Relações Exteriores



Fonte: acervo pessoal

3 A RELAÇÃO MODERNIDADE/COLONIALIDADE

Nessa altura do relato, para tornar mais compreensível o que se define como "Pensamento Decolonial" e sua atualidade na Bolívia contemporânea (ou, ao menos, no universo/tempo específico pesquisado – a cidade de La Paz, em 2017), faz-se necessário uma digressão sobre a relação Modernidade/Colonialidade.

Para alguns pensadores latino-americanos como Aníbal Quijano (2000) e Walter Mignolo (2008), por exemplo, é necessário compreender a Modernidade, ou seja, a etapa da humanidade que se inaugura com o "descobrimento da América"[47]; ao mesmo tempo, perceber o processo como um todo que afetou – e ainda afeta – tanto as sociedades colonizadas quanto as colonizadoras.

Segundo Quijano, o grande marco que surge no período do "descobrimento" é a invenção da ideia de raça e tudo o que se fundaria a partir desse conceito:

> A ideia de raça é, com toda a segurança, o instrumento mais eficaz de dominação social inventado nos últimos 500 anos. Produzido logo no início da formação da América e do capitalismo, na transição do século XV ao XVI, nos séculos seguintes foi imposto a toda a população do planeta como parte da dominação colonial da Europa[48] (Quijano, 2000, p. 1).

Essa "ideia de raça" impôs um novo critério de classificação social da humanidade, identidades sociais e geoculturais divididas: índio, negro, asiático, branco e mestiço. Ou ainda em "América", "Europa", "África", "Ásia" e "Oceania". Dessa maneira, a partir do advento da América e de um novo padrão de poder fundamentado na imposição de uma classificação étnica/racial dos povos, surge a "colonialidade" agindo nas esferas subjetivas e materiais da existência social cotidiana, conforme defende Quijano (2014): "da

[47] O termo Modernidade ficou associado ao marco do Descobrimento da América, o surgimento do Novo Mundo, e também como oposição à história antiga ou Antiguidade. Economicamente, é neste momento que o ocidente transita do Feudalismo para o Capitalismo. Também surgem o Iluminismo, o Cartesianismo. (Mayos, 1993, p.19).

[48] Texto original: "*La idea de raza es, con toda seguridad, el más eficaz instrumento de dominación social inventado en los últimos 500 años. Producida en el mero comienzo de la formación de América y del capitalismo, en el tránsito del siglo XV al XVI, en las centurias siguientes fue impuesta sobre toda la población del planeta como parte de la dominación colonial de Europa*." (Quijano, 2000, p.1).

mesma forma, tornou-se o pano de fundo da produção das novas relações intersubjetivas de dominação e de uma perspectiva de conhecimento imposto globalmente como a única racional”[49] (Quijano, 2014, pg. 318).

Dada essa relação Modernidade/Colonialidade, podemos inferir que Decolonialidade é o movimento oposto a essa colonialidade. A esse respeito, Mignolo (2017) sugere que,

> [...] o pensamento e a ação decolonial surgiram e se desdobraram, do século XVI em diante, como respostas as inclinações opressivas e imperiais dos ideais europeus modernos projetados para o mundo não europeu, onde são acionados (Mignolo, 2017, p.2).

Conforme Walter Mignolo (2008) ainda, como estratégia da opção decolonial, a “desobediência epistêmica”, implica em “aprender a desaprender”, ou seja, é necessário “fugir da razão imperial/colonial que nos foi imposta através de um processo de colonização do pensamento durante séculos” e, dessa forma, o pensamento decolonial se torna “estrado para a pluri-versalidade como um projeto universal”. (Mignolo, 2008, p.290).

Noutras palavras, podemos inferir que decolonialidade é a resposta a tudo que nos foi imposto pela matriz colonial europeia; implica especificamente numa ampla virada de perspectiva, num “giro decolonial”, numa necessária correção de rumos.

4 *CHOLITAS Y COCA*

Facilmente identificadas pelos trajes característicos, as *cholitas* são mulheres, predominantemente indígenas e camponesas, que por gerações migraram para as cidades em busca de uma vida melhor (Recoaro, 2014, p.182).

Figura 5: Manifestação política: bloqueo organizado por Cholitas em La Paz

Fonte: acervo pessoal

[49] Texto original: “*así mismo, llegó a ser el trasfondo de la producción de las nuevas relaciones intersubjetivas de dominación, y de una perspectiva de conocimiento mundialmente impuesta como la única racional*” (Quijano, 2014, p.318).

Até pouco tempo, por serem consideradas de um estrato mais baixo, eram impedidas de entrar em certos restaurantes, hotéis, escolas, táxis e até no transporte público. O que era uma herança colonial se transforma num dos símbolos da resistência social local. A vestimenta nasceu no período da colônia, quando os espanhóis forçaram os índios do Altiplano a abandonar seus trajes tradicionais para começar a usar as roupas então populares na península Ibérica, com saias nos tornozelos, mantilhas sevilhanas e botas de salto alto.

A mudança dessa situação ocorre juntamente com o aumento gradual dos movimentos populares na Bolívia – liderados principalmente por grupos camponeses e indígenas – que atinge o ponto mais alto com a eleição do primeiro presidente indígena do país em 2005, Evo Morales, do MAS[50].

Existe, desde um bom tempo já, até um turismo – bastante concorrido – para ver o *cholitas wrestling*, uma luta livre ao estilo mexicano, realizado pelas *cholitas*, que acontece em El Alto. Outro marco cultural, o hábito de mastigar a folha da coca – o *acullico* – constitui patrimônio cultural dos povos andinos, e tem sido praticado desde tempos imemoriais em áreas da Bolívia, Peru, Chile e Argentina. Diante disso, a Constituição Boliviana em seu capítulo sétimo, artigo 384, estabelece como função do Estado "a proteção da coca nativa e ancestral como patrimônio cultural, um recurso natural renovável de biodiversidade e como fator de coesão social". (CPE, 2009).

O hábito de consumir a folha de coca na Bolívia é uma prática ancestral e profundamente enraizada na **cultura andina**, sendo considerada uma **planta sagrada** *(mama coca*). Seu uso é legalizado para fins culturais, medicinais e rituais dentro do país, e a prática é reconhecida pela ONU como um direito cultural dos bolivianos. A folha da coca possui **propriedades medicinais** atuando como um estimulante leve, ajudando a combater a fome, a sede, a fadiga e, crucialmente, o mal de altitude (*soroche*). Além dessas propriedades, tem grande importância religiosa sendo usada em cerimônias e rituais para prestar tributo à *Pachamama* (Mãe Terra) e também nalgumas práticas de adivinhação por xamãs (*amautas*).

O hábito está tão inserido na identidade boliviana que manifestações públicas, incluindo autoridades, numa campanha social e política “coca no es cocaína” (coca não é cocaína), que busca desestigmatizar a folha de coca e diferenciar seu uso tradicional e cultural andino do uso ilegal e processado da droga cocaína.

5 REFLEXÕES FINAIS

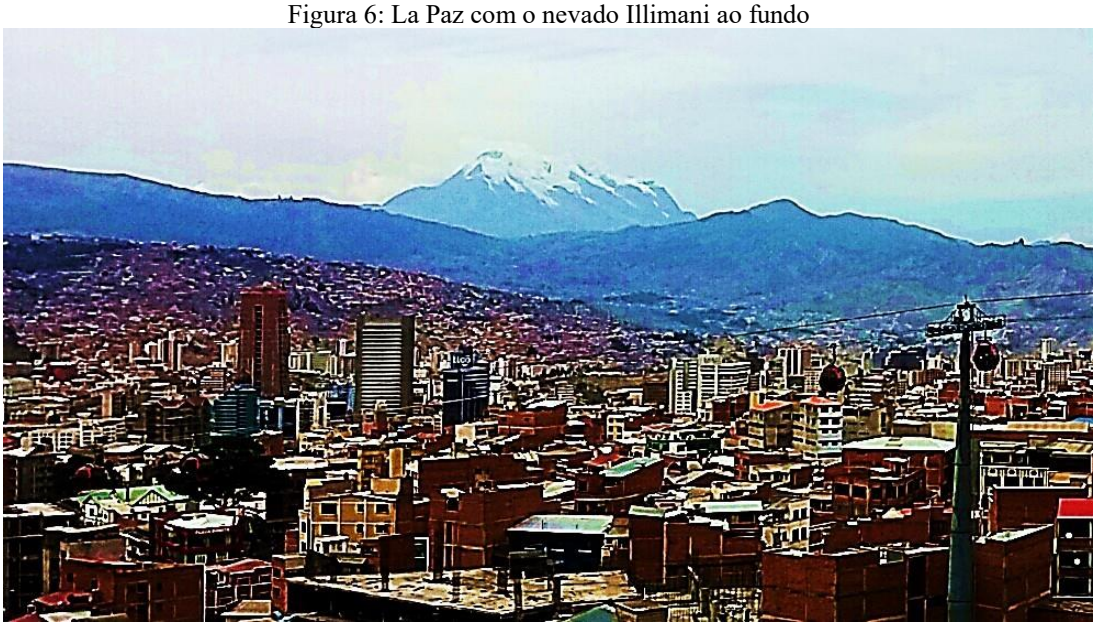
Provavelmente pelas proximidades com o lago Titicaca e também pela ancestral *Tiahuanaco* – importante sítio arqueológico pré-colombiano, centro da criação mitológica do mundo andino – La Paz é um

[50] *Movimiento al Socialismo* – partido de Evo Morales com propostas de valorização das demandas indígenas bolivianas.

ponto de passagem internacional, de ida ou de retorno, rumo as antigas maravilhas arqueológicas do império Inca e outros sítios andinos de interesses turísticos.

A La Paz, observada em 2017, certamente não é a de hoje: a escolha de Adriana Salvatierra (Santa Cruz de la Sierra - 1989), uma jovem senadora ligada ao MAS de Evo Morales, para a presidência do senado, em janeiro de 2019; a aprovação em outubro de 2018 do *Sistema Único de Salud, Universal y Gratuito*, (vigorando desde janeiro de 2019); a diplomação das primeiras 130 mulheres a servirem as Forças Armadas (fevereiro de 2019), denotam que as mudanças iniciadas em 2006 na Bolívia seguem em curso – apesar da onda conservadora e reacionária internacional atuando desde meados dos anos 2010.

Figura 6: La Paz com o nevado Illimani ao fundo



Fonte: acervo pessoal

Quanto as ideias decoloniais observadas, podemos asseverar também que, para além do velho maniqueísmo esquerda/direita (até porque, segundo a crítica pós-moderna, categorizar tem a ver com o Modernismo), representam propostas de um novo olhar a partir da, e para a América Latina; tais ideias representam a possibilidade de novos instrumentos de análises da reemergência do racismo, do sexismo, dos fundamentalismos religiosos, e de outras intolerâncias e desmontes de conquistas sociais tão em voga na contemporaneidade latino-americana e mundial.

Andando por La Paz se escutam sotaques de várias partes do mundo, e muito de quechua e aymara certamente. A toda essa sonoridade, que é pano de fundo e paisagem sonora, se insere o universo da Música e o objeto específico da pesquisa: a *Orquesta Experimental de Instrumentos Nativos* – OEIN, uma orquestra *paceña* que propõe a utilização de instrumentos nativos e técnicas tradicionais como marcos de

uma identidade contemporânea[51]. A produção sonora da OEIN é extremamente influenciada por todo essa mistura do tradicional com o contemporâneo.

Figura 7: Sikuriada de finalização do Programa de Residencia em 2017

Fonte: acervo pessoal

O "caldeirão cultural às margens do Titicaca" sugerido no título, é uma realidade: cidades cosmopolitas - centros urbanos que atraem e abrigam pessoas de diversas partes do mundo - refletem uma rica mistura de culturas, línguas, gastronomias e costumes, sendo abertas a influências globais e caracterizadas pela diversidade; ao mesmo tempo, essa contemporaneidade misturada a valorização de um "espírito de ancestralidade" inevitavelmente favorecem o surgimento de cenários culturais complexos, abertos ao que há de atual (nos pensamentos, atitudes de grupos sociais, e nas artes - objeto específico do nosso estudo). Observar atentamente o que acontece nessas cidades, pode ser bastante útil e relevante para quem se interessa por cidades com perfil sociológico[52] semelhantes**,** ou, no mínimo, próximos.

REFERÊNCIAS

CPE. Constituición Política del Estado. **Constituición Política del Estado**. El Alto: Gobierno de Bolivia, 7 de Fevereiro de 2009.

Gobierno Autonomo Municipal - GAM. **Jiwaki**. La Paz: Secetaria Municipal de Culturas de La Paz, 2017.

INE, INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA -. ***INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA - INE BOLIVIA.*** 25 de setembro de 2018. Disponível em: http://datos.ine.gob.bo/binbol/RpWebEngine.exe/Portal?BASE=CPV2012COM&lang= ESP. Acesso em set.de 2018).

[51] A pesquisa, finalizada em 2019, encontra-se publicada na íntegra em https://ri.ufmt.br/handle/1/2353.
[52] Conjunto de características e dinâmicas sociais que descrevem a vida urbana e as interações entre seus habitantes

MAYOS, Gonçal. **O problema sujeito-objeto em Descartes, perspectiva da Modernidade**. Revista de investigación e información filosófica - *n. 195, V. 49*, 1993: 371-390.

MIGNOLO, Walter D. **Colonialidade: O lado mais escuro da Modernidade**. Rev. bras. Ci. Soc., v. 32, n. 94 - e329402, junho de 2017.

_____, Walter. **Desobediência epistêmica: A opção decolonial e o significado de Identidade em política.** Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, 2008, 34 ed.: p. 287-324.

QUIJANO, Aníbal. **¡Qué tal Raza!** ***América Latina en Movimiento,*** Quito, n. 320, p. 1- 8, set./out. 2000.

_____, Aníbal. **Colonialidad del poder y clasificación social**. En Cuestiones y horizontes : de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder, de Aníbal QUIJANO, 862. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

_____, Aníbal. **Colonialidad Y Modernidad/Racionalidad**. Peru indígena, 1992: 11-20.

RECOARO, Nicolás García. **Las cholas y su mundo de polleras.** Cuaderno 47 - Centro de Estudios en Diseño y Comunicación , 2014: 181-186.

POSFÁCIO

Entre a fé, a memória e a imagem

Ao final desta leitura, compreendemos que a memória não se apresenta apenas como um registro do passado, mas como um território vivo, em constante movimento, onde história, afeto e resistência se entrelaçam. A obra nos conduz por espaços marcados pela oralidade e pela temporalidade ancestral, revelando que lembrar é, antes de tudo, um gesto político: um modo de afirmar identidades historicamente silenciadas.

As memórias de infância, especialmente aquelas atravessadas por contextos de desproteção, emergem como testemunhos potentes de sobrevivência. Família, fé e acolhimento aparecem como redes fundamentais de cuidado e de troca de saberes, sustentando uma história que não se limita aos registros escritos, mas se inscreve nos corpos, nas festas, nos rituais e nas narrativas compartilhadas no cotidiano.

Nesse percurso, a religiosidade popular ocupa um lugar central. A fé, longe de se restringir ao campo do sagrado, revela-se como prática coletiva de pertencimento e de resistência cultural. Os rituais mobilizam afetos, fortalecem laços comunitários e atravessam gerações, reafirmando modos de existir e de narrar o mundo que se mantêm vivos apesar das tentativas de silenciamento.

No campo da educação, o livro evidencia tensões persistentes entre memórias, práticas culturais e um currículo normativo que, muitas vezes, ignora as realidades locais. Nesse cenário, a consciência crítica dos docentes torna-se essencial para transformar a educação em um lugar de escuta, diálogo e reconhecimento das experiências de vida dos estudantes.

Por fim, a obra destaca o papel fundamental da imagem como forma de narrativa e denúncia. O cinema, a fotografia e a música emergem como linguagens capazes de registrar vivências, ressignificar memórias e ampliar as possibilidades de representação. A imagem, aqui, não apenas documenta: ela produz sentidos, afetos e consciência crítica, abrindo caminhos para a construção de uma sociedade mais justa, comprometida com a valorização da pluralidade de experiências que nos constituem.

Este livro é um convite à escuta atenta, à memória partilhada e à responsabilidade coletiva de preservar e reinventar histórias que insistem em viver.

Prof. Dr. Cristóvão Domingos de Almeida
Professor da Faculdade de Comunicação e Artes da UFMT

REALIZAÇÃO:

CNPJ: 589029480001-12
contato@aurumeditora.com
(41) 98792-9544
Curitiba - Paraná
www.aurumeditora.com